

Pretextos para leer textos

Línea de investigación pedagogía y didáctica del lenguaje

Nury Zasty Guzmán Sánchez

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la modalidad de profundización

BOGOTÁ D. C., junio 15 de 2018

Universidad Externado de Colombia

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pretextos para leer textos. Nury Zasty Guzmán Sánchez

Línea de investigación: Pedagogía y didáctica del lenguaje, las matemáticas y las ciencias

Pretextos para leer textos

Nury Zasty Guzmán Sánchez

Asesor(a):

Dra. Roberta Flaborea

Agradecimientos

Agradezco a la directora de tesis Doctora Roberta Flaborea Favaro, en el soporte de esta investigación. A mi familia que fue el apoyo para continuar aun cuando el camino se tornó difícil, a los estudiantes de grado 604 que asumieron la aventura de descubrir mundos posibles a través de textos informativos. A la comunidad educativa de la IED Nuestra Señora de la Gracia por ayudarme a descubrir seres humanos extraordinarios y replantear mis prácticas pedagógicas.

Así habían empezado a andar por un país fabuloso, dejándose llevar por los signos de la noche, acatando itinerarios nacidos de una frase de clochard, de una bohardilla iluminada en el fondo de una calle negra, deteniéndose en las placitas confidenciales para besarse en los bancos o mirar las rayuelas, los ritos infantiles del guijarro y el salto sobre un pie para entrar en el cielo. (Rayuela, Cortázar, 1963, p. 35)

Tabla de Contenido

Resumen Analítico en Educación – RAE	9
Introducción	13
Capítulo 1 Diagnóstico institucional	16
1.1 Análisis del contexto institucional	16
1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza - aprendizaje	17
Capítulo 2 Problema generador	20
2.1 Problema generador de la intervención	20
2.2 Delimitación del problema	21
2.3 Pregunta orientadora de la intervención	22
2.4 Hipótesis de acción	22
2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención	22
2.5.1 La lectura	23
2.5.2 Comprensión lectora	23
2.5.3 Textos Expositivos	24
2.5.4 El lenguaje	25
2.5.5 Competencias comunicativas	26
2.5.6 Aprendizaje situado	27
2.5.7 Secuencia didáctica	28
Capítulo 3 Ruta de acción	30
3.1 Objetivos de la intervención	30
3.1.1 Objetivo General	30

3.1.2	Objetivos Específico	30
3.2	Propósitos de la intervención	31
3.3	Participantes	31
3.4	Estrategia didáctica y metodológica	32
3.5	Planeación de actividades	33
3.6	Instrumentos de evaluación de los aprendizajes	35
Capítulo 4	Sistematización de la experiencia de intervención	37
4.1	Descripción de la intervención	37
4.2	Reflexión sobre las acciones pedagógicas	38
4.3	Sistematización de la práctica pedagógica en torno a la propuesta de intervención	43
4.3.1	Lectura comprensiva literal texto uno	44
4.3.2	Lectura comprensiva inferencial texto uno	47
4.3.3	Lectura comprensiva intertextual texto uno	51
4.3.4	Lectura comprensiva literal texto dos	53
4.3.5	Lectura comprensiva inferencial texto dos	54
4.3.6	Lectura comprensiva intertextual texto dos	58
4.4	Conclusiones y recomendaciones	61
Capítulo 5	Recomendaciones	64
5.1	Justificación de la proyección individual	64
5.2	Plan de acción individual	65
5.3	Cronograma	65
5.4	Justificación de la proyección colectiva	66
5.5	Plan de acción colectiva	67
5.6	Cronograma	68

Referencias.....	71
Anexos	74

Lista de anexos

Anexo 1. Evaluación aplicada a grado sexto año 2015

Anexo 2. Resultados Pruebas Saber 9 año 2015

Anexo 3. Resultados Pruebas Saber 9 año 2016

Anexo 4. Encuesta a maestros sobre la percepción de la comprensión lectora de sus estudiantes

Anexo 5. Encuesta a estudiantes de grado sexto para conocer su nivel de comprensión lectora.


Anexo 6. Planeación secuencia didáctica

Anexo 7. Textos informativos empleados en la secuencia didáctica.

Lista de figuras

Figura 1. Transformación espacios, junto a ficha de observación	..... p. 41
Figura 2. Gráfica de resultados recuperación de información	..... p. 44
Figura 3. Identificación categorías gramaticales	.....p. 45
Figura 4. Mapa conceptual	.....p. 47
Figura 5. Esquema de araña	.....p. 49
Figura 6. Relación intertextual	.....p. 51
Figura 7. Animal protagonista	.....p. 53
Figura 8. Campos semánticos	.....p. 55
Figura 9. Teatrinós y títeres	.....p. 56
Figura 10. Deconstrucción del texto	.....p. 57
Figura 11. Historieta que no cumple con indicadores	.....p. 58
Figura 12. Historieta que cumple con indicadores	.....p. 59

Resumen Analítico en Educación – RAE

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 2
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Pretextos para leer textos
Autor(a)	Nury Zasty Guzmán Sánchez
Director(a)	Roberta Flaborea Favaro
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Estrategias, lectura comprensiva, textos informativos, contextualización, transversalidad.

2. Descripción
<p>“Pretextos para leer textos” es una investigación centrada en la enseñanza de estrategias a través de la aplicación de una secuencia didáctica. A partir del diagnóstico institucional elaborado durante el año 2016, se evidenció bajo nivel en comprensión lectora en los estudiantes de educación media de la IED Nuestra Señora de la Gracia.</p> <p>Por otra parte teniendo en cuenta los bajos resultados de la Prueba Saber 9, años 2015 y 2016, la docente decide focalizar el grado sexto, para hacer su intervención, previendo que para el año 2020 la Prueba Saber 9, con respecto a la comprensión lectora, mejore.</p> <p>Para abordar dicha problemática el diseño de la secuencia didáctica dejó de lado el enfoque tradicional y acogió un enfoque comunicativo, centrado y orientado hacia una competencia comunicativa. Desde este enfoque se buscó mejorar las capacidades comprensivas y expresivas de los estudiantes de grado sexto a través de textos informativos.</p> <p>La planificación de la secuencia didáctica tuvo en cuenta desarrollar estrategias para leer, comprender textos y a su vez fortalecer la oralidad, la escritura y la escucha en los estudiantes.</p> <p>Por otra parte, la investigación “Pretextos para leer textos” aborda las grandes metas de la formación en lenguaje en la educación básica y media planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) enriqueciendo seis dimensiones: comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de sentimientos y potencialidades estéticas, ejercicio de ciudadanía responsable y sentido de la propia existencia. Estas dimensiones se abordaron desde dos textos informativos contextualizados a la realidad de los estudiantes, junto con la implementación de una huerta escolar que fue el pretexto para impulsar la lectura y a su vez la comprensión.</p>

3. Fuentes

- Arzola, M. (1996). Los organizadores gráficos y la comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas* (23) Universidad de Chile. Recuperado de [file:///D:/Bibliotecas/Downloads/45549-1-160866-1-10-20170420%20\(1\).pdf](file:///D:/Bibliotecas/Downloads/45549-1-160866-1-10-20170420%20(1).pdf)
- Assman, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid, España: Narcea.
- Cassany, D., Luna, G., & Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. 4a Ed. España: Imprimeix.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Barcelona, España: Anagrama
- Colado, P. (s.f). El incierto futuro de las gramíneas. *Revista Muy interesante*. Recuperado de <http://www.muyinteresante.es/naturaleza/articulo/el-incierto-futuro-de-las-gramineas-101475137723>
- Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. 5 (2), 2, 3, 4
- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Guzmán, R. Varela, L. y Arce, H. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.
- Iafrancesco, G. (2011). Modelo pedagógico holístico transformador: fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la escuela transformadora. Ed CORIPET, Bogotá.
- Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia. (2015). Proyecto Educativo Institucional. Bojacá.
- Manríquez-Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Revista Estudios pedagógicos*, 38(1), 366.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Graó.
- Lomas, C. (2006). Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Colombia: Magisterio.
- Mateus, G. Santiago, A. Castillo, M & Rodríguez, L. (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. 36, 130.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). Derechos básicos de Aprendizaje, Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). Estándares básicos de aprendizaje, Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1998). Lineamientos de lenguaje, Imprenta Nacional de Colombia.
- Posner, G. (2005). Análisis de currículo. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Santiago, A. Castillo, M. y Mateus, G. (2014). Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en la metacognición. Bogotá, Colombia: Alejandría serie pedagógica.

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. Signos. Teoría y práctica de la educación. En Lomas Carlos (compilador), Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) (p. 199). Bogotá: Magisterio.

Sánchez, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: Ministerio de Educación General: Cerlalc-Unesco.

4. Contenidos

La investigación “Pretextos para leer textos” se encuentra dividida en cinco capítulos. El lector podrá encontrar en el capítulo uno el contexto institucional, en el capítulo dos leerá acerca del problema generador de la investigación. Para abordar el problema y solucionarlo en el capítulo tres hallará la ruta de acción, en el capítulo cuatro encontrará la sistematización de la experiencia de intervención. Por último en el quinto capítulo se entregarán recomendaciones para mejorar la problemática planteada.

5. Metodología

La investigación “Pretextos para leer textos” tiene un enfoque cualitativo que según Hernández, Fernández & Baptista, (2010) afirman: “Se guía por áreas o temas significativos de investigación. (...) los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p. 49)

De tal forma que la investigación tuvo como punto de partida un diagnóstico institucional, que permitió determinar el problema generador, pregunta de investigación e hipótesis de acción. Estos cuatro elementos generaron el diseño de intervención y su aplicación a través de una secuencia didáctica que ayudara en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias para la comprensión lectora, con estudiantes de grado sexto.

Por otra parte el enfoque cualitativo y la metodología de investigación pedagógica, requirieron definir la muestra inicial del estudio, recolectar, analizar e interpretar los datos resultantes de la investigación a través de la triangulación de instrumentos como: diario de campo, portafolio de aprendizaje y análisis de matrices de evaluación de actividades desarrolladas por los estudiantes. Por consiguiente la naturaleza participativa y el carácter de la metodología de investigación pedagógica es explicada por Kemmis, (1998) citado por Latorre, (2003) como: “investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación” (p.25)

6. Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica favoreció la lectura comprensiva en los estudiantes a través de las técnicas “skim y scan”, apoyadas en el modelo didáctico interactivo de la lectura. A su vez el uso del texto informativo mejoró secuencialmente la comprensión lectora, ya que, a lo largo de la investigación con la aplicación de la secuencia didáctica, el estudiante estuvo motivado a traducir, interpretar y extrapolar textos informativos.

Por otra parte, esta tipología textual ayudó a estudiantes y docentes a establecer la lectura como medio de aprendizaje, enriquecer vocabulario, explicar situaciones, comprender la postura del autor, inferir y resolver problemas. Emplear otro tipo de textos diferentes al narrativo, ayuda en la exploración del mundo circundante del estudiante.

Además el trabajo de campo en la implementación de la huerta escolar fue de gran ayuda, pues los estudiantes pusieron en práctica el conocimiento que les transmitía el texto informativo. En consecuencia la lectura del texto informativo centrado en el contexto de los estudiantes, ayudó a mejorar las habilidades básicas de hablar, escuchar, escribir y leer.

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

27

05

2018

Introducción

Para que el ser humano se pueda desenvolver de forma competente en el mundo que lo rodea, la lectura en el ámbito académico y en la cotidianidad se ha convertido en uno de los procesos de aprendizaje más importantes para las personas. No obstante las dificultades que presentan los estudiantes con respecto a la comprensión e interpretación lectora son evidentes en los bajos niveles de pruebas internas y externas en la IED Nuestra Señora de la Gracia.

En concordancia con lo anteriormente expuesto (Mateus, Santiago, Castillo & Rodríguez 2012) para referirse a las deficiencias en comprensión e interpretación textual afirman:

Esta deficiencia se debe a que los estudiantes no han logrado asumir, dado que tampoco han sido formados en ello, la lectura como proceso de orden cognitivo, sino que la toman como una actividad mecánica de simple decodificación de signos gráficos. Como consecuencia de esto, desconocen los diversos procesos que se ponen en marcha para adelantar las actividades de comprensión del código escrito a las que se ven enfrentados a diario, no solo en el ámbito escolar sino en su entorno sociocultural; por lo tanto, no logran planificar, regular ni evaluar dichas actividades, lo cual evidencia que no han desarrollado estrategias adecuadas que orientan la realización de cualquier ejercicio lector (p.53).

Por este motivo la investigación “Pretextos para leer textos” se ha propuesto cambiar el enfoque didáctico que se le ha dado tradicionalmente a la lectura a partir del aprendizaje situado y enseñanzas de estrategias de comprensión lectora a través de una secuencia didáctica aplicada a los estudiantes del grado sexto.

Por esta razón, la investigación ha tomado como referente principal a Cassany, Luna & Sanz (1998) quienes afirman:

Una causa esencial de este fracaso, entre otras, es el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela. A pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtiene unos resultados –como mínimo– cuestionables (p. 196).

Para evitar el fracaso planteado por los autores anteriormente mencionados, “Pretextos para leer textos” emplea dos textos informativos contextualizados con la cotidianidad del estudiante y que transversaliza la lectura desde el lenguaje con las áreas de: ciencias naturales con temas de carácter ecológico e implementación de la huerta escolar, ética desde el trabajo en equipo y arte a través de la creación de historietas, elaboración de dibujos y de títeres.

En este sentido Guzmán, Varela y Arce, (2010) afirman: “Independiente del área en la que se proponga la lectura, esta aporta distintos elementos que enriquecen los conocimientos, así como la perspectiva y la comprensión del mundo de los estudiantes” (p. 38).

Para la presente investigación se tuvo en cuenta tres niveles de lectura planteados por Cassany (2006), que también se encuentran relacionados en los estándares de lenguaje (MEN, 2006): Leer las líneas, referidos a la comprensión textual con significado semántico; leer entre líneas comprensión inferencial y detrás de las líneas referido a comprensión crítica, centrados en los textos informativos.

Para evidenciar la investigación mencionada, el capítulo uno está enmarcado en el contexto institucional, el capítulo dos plantea el problema, en el capítulo tres se encuentra la ruta de acción, en el capítulo cuatro la sistematización de la experiencia de intervención y, por último, el quinto capítulo abarca elementos importantes sobre las recomendaciones a nivel institucional y dentro del aula de clase.

De tal forma que se invita al lector a escudriñar cada capítulo de esta investigación, para embarcarse en la aventura de descubrir cómo estudiantes de grado sexto pusieron en práctica sus aprendizajes desde la comprensión textual y cómo emplearon diferentes estrategias para abordar el texto informativo.

Capítulo 1 Diagnóstico institucional

En este capítulo el lector podrá encontrar el análisis realizado al contexto de desarrollo de la investigación, la IED Nuestra Señora de la Gracia. Conocerá el modelo pedagógico que en ella se aplica, la organización del currículo y la evaluación de conocimientos que se hace a los estudiantes. Además, se percatará de las necesidades y problemas en la enseñanza – aprendizaje dentro de la institución.

1.1 Análisis del contexto institucional

La institución educativa analizada se encuentra ubicada en el municipio de Bojacá Cundinamarca, es de carácter oficial, calendario A, con población estudiantil mixta en las jornadas diurna, nocturna y sabatina. En sus niveles de enseñanza se puede encontrar: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica. Cuenta con cinco sedes urbanas y dos sedes rurales. El modelo pedagógico reseñado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2016) de la institución es: “Modelo holístico transformador, que adapta las pedagogías activas que permitan a cada docente aplicar eficazmente métodos y estrategias pedagógicas que garanticen la efectividad del aprendizaje en cada uno de los ambientes y procesos dependiendo de los diversos factores” (p. 121).

Este modelo tiene como objetivo fundamental, según Proyecto Educativo Institucional, citando a Iafrancesco (s,f): “Formar al ser humano, en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa” (p. 120).

Se entiende, por tanto, que el modelo pedagógico busca transformar, cambiar, modificar mejorar y evolucionar. Desde esta perspectiva el modelo, está basado en una pedagogía

significativa y activa; sin embargo, según el diagnóstico institucional realizado para este trabajo, no hay alineación entre las prácticas educativas y el modelo pedagógico.

En el modelo Holístico, Iafrancesco (2011) propone que el currículo a nivel organizacional debe estar por grupos de intereses para estudiantes, no se debe llevar un orden secuencial de contenidos y trabajar por proyectos para enseñar y aprender con transversalidad, incluso los grupos de maestros deben estar conformados por afinidad entre ellos para generar estos proyectos.

En contraposición lo que sucede dentro de la institución y teniendo en cuenta los planteamientos de Posner (2005), se puede decir que el currículo a nivel organizacional es macro (organización de cursos a fin de formar programas), su dimensión es vertical (orden secuencial de contenidos), la estructura de contenido es de configuración lineal (el concepto anterior es requerimiento para un nuevo concepto), la estructura de los medios es paralelo (no existe transversalidad). Situación que va en oposición a los planteamientos del modelo institucional.

Por otra parte, según observación directa, la evaluación de los estudiantes (ver anexo 1), tiene como objetivo calificar, mas no evaluar el proceso de aprendizaje ya que estas evaluaciones se elaboran con una pregunta y múltiples respuestas. Reflejan una evaluación memorística y tradicional, dejando de lado la aproximación constructivista que se quiere evidenciar en el modelo pedagógico institucional. Esta situación genera la ruptura que menciona Díaz (2006):

No debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación.

Una de las principales críticas posibles a la evaluación que por lo común se realiza en las instituciones educativas es que no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra. (p. 126).

1.2 Identificación de necesidades y problemas en la enseñanza - aprendizaje

Pese a que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución se registra el modelo pedagógico Holístico Transformador, según diagnóstico institucional, la práctica no obedece a este modelo, dado que se pudo observar la pedagogía tradicional, su método de aprendizaje es academicista, centrado en el maestro quien explica la mayor parte del tiempo y el estudiante es visto como el receptor de contenidos e información. Se instruyen saberes, pero no hay una experiencia de placer como lo afirma Assmann, (2002) “Necesitamos volver a introducir en la escuela el principio de que toda la morfogénesis del conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer. Cuando está ausente esta dimensión. El aprendizaje se convierte en un proceso meramente instructivo” (p. 28).

Por otra parte, según la programación del área de humanidades, dentro de la asignatura de lenguaje, el proceso de enseñanza aprendizaje gira en torno a la enseñanza de cánones literarios desde grado octavo a undécimo. Según la programación de área planteada desde el año 2005, se propone ver el lenguaje como la enseñanza de la literatura en Colombia, Suramérica, España y Literatura Universal. En grados sexto y séptimo se da mayor relevancia a la narrativa, ya que en la programación de asignatura se dedica un periodo académico para este tema, mientras que otras tipologías textuales son limitadas a unas cuantas semanas.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje continúa siendo de instrucción. En oposición a esta situación, Assmann, (2002) plantea unificar la instrucción cualificada y la creatividad, una de sus notas hace referencia a:

Toda educación implica fuertes dosis de instrucción, entendimiento y manejo de reglas y reconocimiento de saberes ya acumulados por la humanidad. Aunque sea importante, esa instrucción no es el aspecto fundamental de la educación, ya que éste se halla en vivencias

personalizadas de aprendizaje, que obedecen a una coincidencia básica entre procesos vitales y procesos cognitivos (pp. 31-32).

Otro de los problemas está centrado en la práctica de aula de la docente. Se observó que las clases se limitaban a llenar una guía elaborada para cada periodo académico, dejando relegados a varios de los estudiantes que mantenían un desinterés en su proceso de aprendizaje. Las guías daban una leve seguridad de estar preparada para enfrentar los temas expuestos en estos documentos. Esta situación generaba una visión reduccionista del proceso de enseñanza aprendizaje y dejó de lado el modelo pedagógico de la institución pues en verdad no había ningún aprendizaje significativo.

No existía alineación entre estándares de competencia (Ministerio de Educación Nacional, 2006), lineamientos de lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 1998), derechos básicos de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2016), plan de estudio, plan de área y asignatura. Los saberes previos, ritmos de aprendizaje, intereses individuales, particulares o grupales, acuerdos, necesidades del entorno, eran relegados y solo se tenía en cuenta el diligenciamiento total de la guía.

Capítulo 2 Problema generador

Este capítulo pretende explicar al lector el problema que generó la investigación “Pretextos para leer textos” a partir del análisis de los resultados de las Pruebas Saber años 2015 y 2016, junto con la delimitación del problema. El lector encontrará información de campo y a su vez información teórica que sustenta la intervención del problema generador. A su vez, se especifica la pregunta orientadora, la hipótesis de acción y los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención.

2.1 Problema generador de la intervención

Con el objetivo de mejorar el desempeño de las Pruebas Saber para el año 2020 con los estudiantes de grado sexto, se realizó un análisis a las pruebas Saber noveno (2015) (ver anexo 2). Se evidenció que en lenguaje el 24% de los estudiantes se ubica en nivel insuficiente, el 46% en el rango mínimo. En nivel satisfactorio está el 30% y en nivel avanzado solo el 1%. Para el año 2016 (ver anexo 3) en los resultados de estas mismas pruebas se puede evidenciar que disminuye el número de estudiantes en nivel insuficiente con tan solo 5%. En el caso del nivel mínimo el 25% de evaluados ocupan este rango. En nivel satisfactorio se reduce al 25% comparado con el año anterior, pero se aumenta al 2% en nivel avanzado.

Por lo tanto, los resultados evidencian que, aunque hay mejoría en los rangos de porcentajes de estudiantes según niveles de desempeño, la limitación en cuanto a la comprensión de texto continúa. Falta mejorar actividades cognitivas como: inferenciar, sintetizar, comparar, identificar relaciones intertextuales, seguir una secuencia para estructurar las diferentes ideas y consolidar el sentido global de un texto.

Tal situación impide cumplir con una de las metas de formación en lenguaje planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, (2006) :

La formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce. Solamente así, el desarrollo de nuevos campos del saber podrá verse beneficiado y enriquecido (p.21).

Con el fin de mejorar los resultados en Pruebas Saber a largo plazo, la investigación fue dirigida a estudiantes de grado sexto, para iniciar con ellos un proceso de aprendizaje de estrategias de comprensión lectora.

2.2 Delimitación del problema

A partir de una encuesta realizada para determinar el grado de satisfacción de los maestros con la comprensión lectora de los estudiantes (ver anexo 4), se puede inferir que los estudiantes alcanzan un nivel literal y que su comprensión lectora es básica. En charlas informales con los maestros aducen que es complejo avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje en cada asignatura debido al nivel de lectura en el que se encuentran. Falta comprender la idea central, la intencionalidad, reconocer con precisión de qué trata el texto, comprender su organización y estructura, categorizar y clasificar la información, identificar ideas principales, identificar quien habla en el texto, mejorar sus conclusiones y relacionar textos y sus posicionamientos críticos. Razón por la que es necesario generar estrategias de comprensión lectora en los estudiantes.

En este sentido Solé, (1997) afirma:

Cuando leemos con la finalidad de aprender, esas estrategias deben ser conscientemente actualizadas, de modo que permitan al lector establecer relaciones significativas entre lo que

ya sabe y le aporta el texto; cuestionar su conocimiento, modificarlo y ampliarlo, y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a contextos distintos (p. 199).

Para el caso de los estudiantes de grado sexto en una encuesta realizada (ver anexo 5) su opinión permite vislumbrar su buena comprensión lectora a nivel literal con respecto al texto narrativo. Para ellos es fácil ubicar la información que se encuentra explícita en el texto, reconocen fácilmente en esta tipología textual personajes, lugares, secuencias y la superestructura del texto. Pero cuando se trata de un texto informativo la situación cambia. Los niveles de lectura se tornan más complejos y les cuesta trabajo ubicar información, es muy difícil colegir significados de términos desconocidos, les falta reconocer la superestructura de esta tipología textual. También se muestra un bajo nivel al reconocer la intencionalidad del texto. De tal forma que los estudiantes no logran avanzar en pensamiento crítico.

Los estudiantes necesitan herramientas para comprender el mundo que los rodea; comprender el texto escrito permite al lector tener el poder de decisión, entender diferentes formas de pensar y tomar una posición crítica frente a los textos.

2.3 Pregunta orientadora de la intervención

¿Cómo una secuencia didáctica mejora la comprensión de lectura en el uso del texto informativo?

2.4 Hipótesis de acción

A partir de la implementación de una secuencia didáctica que involucre textos informativos, se favorece el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora.

2.5 Referentes teóricos y metodológicos que sustentan la intervención

En este apartado se retoman algunos autores relacionados con la lectura, comprensión lectora, textos expositivos, lenguaje, competencias comunicativas, aprendizaje situado y secuencia didáctica

2.4.1 La lectura

La lectura es una actividad que genera aprendizaje y comprensión, cada tipología textual tiene un objetivo específico, como es el caso de narrar, informar, argumentar o describir. Es por esto que la lectura permite crear mundos posibles, activar conocimientos previos, establecer un diálogo entre escritor y lector, crear relaciones intertextuales pero sobre todo generar conocimiento. En concordancia con lo anterior, Guzmán et al. (2010) afirman:

La lectura activa procesos mentales de comprensión, análisis y relación de los lectores con el entorno en general. Por esto es importante crear en el aula contextos de diálogo que favorezcan abordar la lectura a partir de las relaciones con su entorno, mediante la formulación de preguntas, es decir, ayudar a los estudiantes a interrogar a los textos, a plantear hipótesis sobre su contenido y a analizar las lecturas para confirmarlas o rechazarlas. Asimismo, ayuda a la comprensión el buscar relaciones entre lo que dice el texto y la cotidianidad de los estudiantes (p. 38).

2.4.2 Comprensión lectora

Con respecto a la comprensión lectora, la interacción con el texto otorga la posibilidad de interpretar y crear significados diferentes, estipulado desde el punto de vista del lector, pero teniendo en cuenta la postura del escritor. Es un diálogo constante, escritor y lector urden un tejido para encontrar la secuencia de eventos, causas y consecuencias, forma de ver el mundo, cambiar la manera de pensar del lector.

Al respecto sobre la comprensión lectora Guzmán et al., (2010) afirman:

Esta implica la existencia de un lector activo que interactúe con el texto, que lo complete y lo interprete según sus vivencias, expectativas, necesidades, emociones y maneras particulares de ver el mundo. Desde allí es posible lograr una verdadera comprensión, para lo cual es clave el papel de un docente que invite a ir más allá de las palabras, que proponga a sus estudiantes navegar por el texto con la seguridad del encuentro y con la intención de la exploración y el descubrimiento (p. 38)

Para fortalecer la comprensión lectora se tendrán en cuenta tres niveles de lectura planteados por Cassany (2006), que también se encuentran relacionados por lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2006): Leer las líneas, referidos a la comprensión textual, literal y su significado semántico. Nivel de leer entre líneas o comprensión inferencial y como último nivel detrás de las líneas o comprensión crítica.

Con lo anteriormente expuesto al respecto Cassany, (2006) plantea: “Leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular” (p.32).

2.5.3 Textos Expositivos

Los textos expositivos ayudan a aprender, desde cualquier área del conocimiento. En relación Sánchez (2014) asegura:

Leer para aprender es otra forma para denominar la llamada «lectura académica». Enseñar a leer para aprender significa preparar a niños, niñas y jóvenes para que sean cada vez más capaces de resolver por sí mismos las situaciones de lectura y apropiarse de los nuevos conocimientos que

se presentan en las asignaturas del currículo. Para comenzar, se espera que construyan estrategias para ubicar, registrar y procesar la información que consultan diariamente (p.25).

La intención del texto expositivo es comunicar, hacer saber, hacer comprender o aclarar. El autor de este tipo de texto muestra de forma objetiva la realidad, mantiene un léxico especializado, emplea marcadores del discurso asegurando la cohesión intertextual, este tipo de texto tiende a ser objetivo. Utiliza diferentes procedimientos retóricos como la clasificación, el ejemplo, definición, contraste, analogía y comparación. El texto expositivo se presenta en informes, comunicados de prensa, noticias, instrucciones artículos científicos, reglamentos, etc. En concordancia Cassany, (2006) sostiene: “Leer (...) requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias formular hipótesis y saberlas verificar o reformular” (p. 33).

Si el texto expositivo es tan fascinante, pero además necesario en la vida académica y cotidiana, entonces “¿por qué este tipo de texto no es tan común el aula de clase?”. Tal vez se deba a la familiaridad que existe entre contar relatos y no explicar cómo suceden fenómenos de la naturaleza o cómo funcionan algunos artefactos.

Para permitir que dentro y fuera del aula circularan otras tipologías textuales en especial el informativo, en la investigación “Pretextos para leer textos” se generaron algunas estrategias como: lectura modelada, comparación, contrastación de datos, identificación de ideas principales y secundarias, reflexiones, críticas, representaciones, resolver problemas, verificación de la solidez y fuerza del discurso, comprensión de campos semánticos, elaboración de organizadores gráficos, entre otros, para formar lectores competentes en textos informativos.

2.5.4 El lenguaje

“El lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana” (MEN 2006, p.18). Justamente esta evolución en el ser humano y el desarrollo del lenguaje, es la que le permite interpretar el mundo, crear pactos de convivencia para vivir en él, teniendo en cuenta la dualidad del lenguaje: subjetiva (uso del lenguaje individual) y social (sujeto que interactúa en sociedad). Estos dos instrumentos ofrecen a los seres humanos la capacidad de comunicarse. No se puede desligar al estudiante de la naturaleza del lenguaje en la intención de comunicar.

La investigación “Pretextos para leer textos” diseña estrategias de aprendizaje al tener en cuenta el punto de evolución lingüística de los estudiantes, tal como lo plantean Cassany et al. (1998) quienes afirman:

El progreso en el lenguaje no consiste únicamente en un aumento de vocabulario; sino que además implica: aumentar la complejidad de las estructuras lingüísticas que usa el alumno, aprender a distinguir y utilizar las diversas relaciones entre oraciones y los nexos que las cohesionan (causa, consecuencia, finalidad), utilizar con fluidez el sistema de referentes (pronombres, anáforas, etc.), ampliar el conocimiento del mundo y del propio contexto cultural para identificar cada vez más las intenciones del lenguaje, ampliar el abanico de registros lingüísticos y desarrollar los criterios necesarios para adecuarse a cada situación (p. 40).

2.5.5 Competencias comunicativas

En una sociedad bombardeada de información, se necesitan seres humanos que sean comunicativamente efectivos y maestros que enseñen competencias comunicativas. En otras palabras, seres humanos que tengan la capacidad para desarrollar la comunicación e interactuar con sus congéneres y entorno. Parafraseando a Lomas (2006), se deben tener en cuenta los

conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades para navegar en la sociedad de forma competente en diferentes momentos comunicativos de la vida diaria. Por ello, es necesario entregar herramientas al estudiante para que conozca y domine los diferentes usos del lenguaje, mas no dedicarse a llenarlo de conocimiento.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Gumperz y Hymes (1972), citados por Lomas (2006), afirman: “La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (p.15).

2.5.6 Aprendizaje situado

La lectura de textos descontextualizados y desvinculados del entorno del estudiante generan desmotivación y apatía, situación que se hizo presente a lo largo de las prácticas pedagógicas de la docente en años anteriores. La investigación le permitió descubrir que la apatía y la desmotivación hacia la lectura no radicaban en los estudiantes, por el contrario, moraban en cómo se planea los textos que se llevan al aula de clase y el enlace que se hacía con la cotidianidad del estudiante y su contexto.

De tal forma que la investigación “Pretextos para leer textos” generó un cambio de paradigma con respecto a sus prácticas pedagógicas y aprendizaje de los estudiantes.

Para ello, en la investigación se empleó el enfoque de aprendizaje situado. Al respecto Díaz (2003) lo define:

El conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (...) desde una visión situada se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas (pp. 2-3).

En la investigación se planearon y desarrollaron actividades centradas en la enseñanza y aprendizaje de estrategias de comprensión lectora del texto informativo, enmarcadas en el aprendizaje situado, ya que los textos leídos en el aula eran contextualizados, generaron conocimiento de problemas climáticos a nivel mundial, pero que a su vez el trabajo en equipo permitió a los estudiantes generar soluciones y ponerlas en práctica en la huerta escolar.

En concordancia Díaz (2003) citando a Baquero (2002) afirma:

En la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la efectividad y la acción (p. 4).

2.5.7 Secuencia didáctica

La secuencia didáctica es una estrategia que genera situaciones de aprendizaje, a través de actividades organizadas por los docentes para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Tiene como objetivo generar actividades secuenciadas que sean significativas para el estudiante. Esta estrategia ayuda al estudiante a establecer relaciones entre su aprendizaje y su contexto, indagar, recolectar información y contrastarla, explicar procesos o situaciones, retomar sus conocimientos previos y reevaluarlos según la nueva información que adquiere.

En concordancia Díaz, (2013) afirma:

Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la

experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos (p.1).

La secuencia debe estar asociada con situaciones reales y ubicadas en su contexto (para el caso de la presente investigación con la huerta escolar) de tal forma que se establezca un vínculo entre el conocimiento y la praxis. Esta situación genera ventajas como detectar oportunidades o dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y replantear las actividades que deben desarrollarse. A su vez estas actividades proporcionan componentes para evidenciar la evaluación de carácter formativa y procesual.

Al respecto Díaz, (2013) asegura:

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades. Por cuestiones de forma, presentamos las dos líneas como paralelas, cuando en su desarrollo en el aula ambos elementos aprendizaje y evaluación están profundamente imbricados. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación. La secuencia integra de esta manera principios de aprendizaje con los de evaluación (p. 4).

Capítulo 3 Ruta de acción

En la investigación pedagógica, la ruta de acción se propone plantear las acciones estratégicas para dar respuesta a la pregunta ¿cómo una secuencia didáctica mejora la comprensión de lectura en el uso de texto informativo?

Los objetivos, propósitos, descripción de los participantes, estrategia didáctica y metodología, junto con la planeación de actividades, pretenden demostrar la hipótesis planteada en la investigación, referida: a partir de la implementación de una secuencia didáctica, que involucre textos informativos, se favorece el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora.

3.1 Objetivos de la intervención

3.1.1 Objetivo General

- Desarrollar en los estudiantes de grado sexto estrategias de comprensión lectora a través de los textos informativos.

3.1.2 Objetivos Específico

- Identificar características formales del texto.
- Distinguir las ideas principales en un texto.
- Comparar la silueta de diferentes tipologías textuales.
- Relacionar los textos con el contexto, aplicando su aprendizaje a la huerta escolar.
- identificar dentro del texto el problema y la solución.
- Representar la información en un organizador gráfico.
- Identificar el significado de palabras desconocidas, según el contexto de la lectura.

3.2 Propósitos de la intervención

La intervención de la investigación “Pretextos para leer textos” tiene tres propósitos fundamentales: el primero de ellos es el aprendizaje y uso de estrategias para comprender textos informativos a través de las características textuales (coherencia, cohesión, significado, progresividad e intencionalidad) a partir del modelo de comprensión lectora interactiva, propuesto por Solé (1987) citada por Cassany et al. (1998) quienes afirman:

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce y que a partir de las diferencias que encuentra, elaborase una nueva fotografía más precisa y detallada que sustituirá la que tenía anteriormente en la mente (p. 204).

El segundo propósito es relacionar la información de los textos y vincularlos con el contexto de los estudiantes a través de la huerta escolar, en la que ponen en práctica el aprendizaje dado en este caso por el contenido del texto.

El último propósito está centrado en reforzar las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer entender y escribir. Al respecto Santiago, Castillo y Mateus (2014) afirman:

La lengua no se le presenta al estudiante como un objeto de estudio, sino como un vehículo de comunicación, en consecuencia, no se debe aprender, sino que se debe saber usar (...) la lengua se entiende como un instrumento fundamental para la interacción social (p. 42).

Los tres propósitos centrales de la intervención buscan mejorar las competencias comunicativas y la comprensión lectora de los estudiantes.

3.3 Participantes

La intervención fue dirigida a los estudiantes de grado 604 de la IED Nuestra Señora de la Gracia, sede central. El grupo estuvo conformado por treinta y cinco (35) estudiantes que oscilaron en edades de 11 a 15 años. Treinta y dos estudiantes vivían en el casco urbano del municipio y tres estudiantes vivían en la zona rural.

La configuración familiar de los estudiantes, en su gran mayoría, estaba conformada por padre, madre y hermanos, pero la mayor parte del tiempo eran padres ausentes ya que trabajan en empresas dedicadas al cultivo de la flor y los horarios superan doce horas diarias sobre todo cuando es temporada de San Valentín en Estados Unidos, de tal forma que en algunos casos los estudiantes se encuentran al cuidado de hermanos mayores y en otros son ellos quienes deben cuidar a sus hermanos más pequeños.

Dentro del curso se encuentran dos niños con deficiencias auditivas parciales y dos estudiantes con déficit de atención. Dichas situaciones no fueron impedimento para la participación activa de los niños.

La mayoría de estudiantes, son entusiastas y participativos. Aunque tienen algunos conflictos entre ellos de carácter personal, se puede hablar con ellos para que lleguen a acuerdos y resuelvan sus diferencias.

3.4 Estrategia didáctica y metodológica

Para enseñar a los estudiantes estrategias de comprensión lectora, articulándolas con situaciones comunicativas contextualizadas, se implementó la huerta escolar. Desde este espacio se generó un contexto real para los estudiantes, en el que se plantaron hortalizas. La relación entre lectura de textos informativos y la huerta desarrolló en los estudiantes habilidades comunicativas. Además generó reflexión, búsqueda de información, comparaciones, toma de datos, resolver problemas y a su vez participar de la construcción de espacios que ayudaron a

mitigar los problemas planteados en los textos informativos empleados en la secuencia didáctica. Esta estrategia permitió generar un aprendizaje significativo. Al respecto Díaz (2003) citando a Dewey (1997) con respecto al aprendizaje situado asevera:

Toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia y una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, con énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democrático y humanitario. Para Dewey, el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad (p. 7).

Además dentro de las actividades planteadas en la secuencia didáctica, se propuso el uso de los organizadores gráficos como el mapa mental y el esquema de araña. Estos esquemas ayudaron a los estudiantes a jerarquizar información, aclarar dudas, buscar conceptos, palabras claves dentro del texto, comparar y contrastar información. Arzola (1996) citando a Jones, Pierce y Hunter (1989) afirma: “si el lector activa una estructura gráfica apropiada, mejorará su comprensión y recordará con mayor precisión la información leída” (p. 153).

3.5 Planeación de actividades

Para la planeación de actividades, en la secuencia didáctica (ver anexo 6) se tenían previstas tres etapas. Pero a medida que se avanzó en la aplicación de la secuencia, se replantearon actividades teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y las

falencias de los planteamientos de la docente. De tal forma que la docente tomó la decisión de aclarar, realizar refuerzos de algunos conceptos y detenerse donde los estudiantes lo requerían.

La planeación didáctica se hizo teniendo en cuenta los objetivos planteados en la intervención y se tomaron las decisiones necesarias para que todos los estudiantes tuvieran un buen proceso de aprendizaje. De esta manera, la aplicación de la secuencia original se reduce a dos momentos. Cada sesión se subdivide en tres sesiones. La primera sesión de ellas corresponde a la exploración. En esta etapa se indagó por los conocimientos previos de los estudiantes y le permitió a la docente conocer el punto de partida en el que ellos se encontraban. La exploración de conocimientos ayudó a preparar el ambiente de aula, pues logró involucrar a los estudiantes a partir de su contexto y cotidianidad.

La segunda etapa de la sesión corresponde a etapa de desarrollo. La planeación de actividades secuenciadas les permitió a los estudiantes avanzar en grado de complejidad y en el desarrollo de sus habilidades comunicativas. A su vez las actividades de la secuencia didáctica fueron desarrolladas en equipos de trabajo dentro de la huerta escolar, lo que le permitió a los estudiantes integrarse dentro del aula de clase.

Los estudiantes se interrelacionaron con la nueva información, cotejaron sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos, replanteándolos o afirmándolos. En esta etapa la docente tuvo en cuenta que las actividades planteadas fueran significativas a partir de retos o solucionar problemas. La implementación de la huerta escolar como parte de la solución con respecto a la problemática planteada en los textos empleados fue el pretexto para activar el conocimiento.

La tercera etapa corresponde a la aplicación del conocimiento. La finalidad de esta etapa es reafirmar la estructura cognitiva que se generó desde el inicio de la secuencia. Los estudiantes relacionaron información y la reconstruyeron. A su vez esta etapa permitió evaluar el proceso

cognitivo ya que las actividades presentadas por los estudiantes recabaron información sobre el proceso de aprendizaje, sus fortalezas y aspectos mejorar. De esta manera se produjo un mecanismo de seguimiento y evaluación, triangulando así la relación entre método, planeación y resultados.

3.6 Instrumentos de evaluación de los aprendizajes

Durante la investigación, la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes, se realizó a través de dos instrumentos: El portafolio de aprendizaje y matrices de valoración.

El primer instrumento, portafolio, fue la materia prima para evidenciar el proceso. Previamente a la clase, los portafolios eran revisados por la docente, quien le hacía recomendaciones a cada grupo para continuar con su trabajo y fortalecer su desarrollo.

Manríquez (2012) citando a Barrios (1998) define el portafolio como:

Archivador que incluye todo lo que hace el alumno, tal como: apuntes o notas de clases, trabajos de investigación, guías de trabajo y su desarrollo, comentarios de notas, resúmenes, pruebas escritas, autoevaluaciones, tareas desarrolladas, comentarios de progreso del alumno realizado por el profesor, los cuales son ordenados según determinados criterios o características de las actividades de aprendizaje (p. 364).

El segundo instrumento de evaluación corresponde a la matriz de valoración. Los estudiantes trabajaron en equipos y sus actividades fueron evaluadas a través de matrices de valoración. Este instrumento y sus criterios fueron acordados y socializados con los estudiantes antes de iniciar sus actividades. Dicho instrumento otorgó a los estudiantes la posibilidad de conocer la forma y los requerimientos en las que sus actividades serían evaluadas.

Con respecto a las matrices de valoración o rúbricas Manríquez (2012) las define como: Pauta, minuta o tabla (...) instrumento descriptor de medición cualitativo, que establece criterios, estándares y la naturaleza de un desempeño, donde se debe entender como indicador: aquello que se acepta como evidencia del estado actual de un objeto, sujeto, programa, proceso o producto, con respecto a un criterio dado (p. 364).

Cuando los estudiantes revisaban las matrices de evaluación, se fijaban en sus aciertos y dificultades. Esta autoevaluación daba la oportunidad a los estudiantes de replantear y mejorar sus actividades por consiguiente sus aprendizajes.

Capítulo 4 Sistematización de la experiencia de intervención

En este capítulo el lector podrá encontrar la descripción de la intervención desarrollada para solucionar la problemática planteada en la investigación, la reflexión con respecto a los aprendizajes de la docente sobre las acciones pedagógicas, organización y sistematización de la práctica pedagógica a nivel cualitativa con respecto a la propuesta de intervención llevada a cabo con los estudiantes, las conclusiones y por último recomendaciones pedagógicas.

4.1 Descripción de la intervención

La secuencia didáctica fue aplicada a treinta y cinco estudiantes de grado sexto con edades entre 11 y 15 años. Durante la aplicación de esta secuencia, los estudiantes participaron en nueve equipos, teniendo en cuenta aspectos como: afinidad entre ellos, responsabilidad de trabajo y conocimientos que tenían frente al trabajo de huerta. Para el análisis de datos se tomó una muestra aleatoria de cinco grupos, cuya citación fue denominada como G1, G2, G3, G4 y G5.

Dentro de la investigación para comprender a partir de los textos informativos, se emplearon dos noticias. El texto uno denominado “El incierto futuro de las gramíneas”, texto dos “La extinción de las abejas y otros polinizadores” (ver anexo 7).

Los textos informativos fueron escogidos por la docente con el fin de contextualizar los textos con el entorno de los estudiantes y de vivenciar su cotidianidad. Para tal fin se tuvo en cuenta el contexto socioeconómico del municipio y se creó una huerta escolar como solución al problema planteado en los textos y que permitió aplicar y vivenciar lo que se aprendía en la lectura, dejó de ser un texto alejado y se hizo más propio de los estudiantes. En este sentido, Guzmán et al. (2010) afirman: “Referir el contenido de los textos a la cotidianidad de los alumnos, contribuye a facilitar la comprensión y a establecer nexos entre lo que se lee y lo que se vive” (p. 38).

En la secuencia didáctica, los textos se abordaron desde tres niveles: Lectura comprensiva literal, lectura comprensiva inferencial y lectura comprensiva intertextual.

Para ello, en el primer nivel, lectura comprensiva literal, se propuso recuperar información explícita en el texto. Identificar el significado de palabras desconocidas con ayuda del diccionario, jerarquizar, organizar información y ubicar ideas puntuales del texto.

En el segundo nivel, lectura comprensiva inferencial, se propuso recuperar información implícita en el texto. Establecer relaciones entre palabras o expresiones a través de campos semánticos, sintetizar información para identificar el tema y sacar conclusiones sobre el texto. Identificar la hipótesis de la lectura global y reconocer la estructura del texto informativo y establecer la relación de problema-solución en el texto a través de la elaboración de una historieta.

En el tercer nivel, lectura comprensiva intertextual, se hicieron comparaciones de dos tipologías textuales (lírico e informativo) y establecieron el tema que unía a los dos textos e indagaron en diferentes fuentes de información sobre las plantas de la huerta escolar.

4.2 Reflexión sobre las acciones pedagógicas

Uno de los mayores problemas era impartir una clase destinada a enseñar estrictamente lo que decía el libro de texto o elaborar una guía que resultaba siendo simplemente un documento con textos que por lo general eran narrativos y un sinnúmero de preguntas que debían ser respondidas por los estudiantes de forma escrita, manteniendo el silencio y el orden constante dentro del salón.

Pero tras la planeación e implementación de la secuencia didáctica, las clases se transformaron en un centro de diálogo, intercambio de saberes, ayuda para comprender, preocupación por recuperar espacios y mitigar de alguna manera los problemas planteados en los

textos. La clase dejó de estar muerta para transformarse en enseñanza y aprendizaje del lenguaje, se constituyó en un espacio de intercambio social, tal como lo exponen Guzmán et al. (2010) “Espacio significativo en el que, además de los aprendizajes específicos previstos en un currículo, se logre fortalecer el desarrollo de los estudiantes y la construcción de un pequeño grupo social, conformado por ellos y el docente” (p. 26).

Otro de los problemas que presentaban las clases de la docente se centraba en que generalmente se abordaba la lectura sin dar pautas de comprensión lectora, para ella no era importante indagar sobre los conocimientos previos de los estudiante, pues era común abordar un texto diferente en cada clase, se indagaba por el texto en nivel literal y no se daba el tiempo necesario para emplear estrategias de comprensión lectora. No se realizaba una prelectura, ni la fase de procesamiento de texto.

Así que al pensar en la situación anteriormente mencionada, en la planeación de la secuencia didáctica se implementó el esquema de modelo de comprensión lectora interactivo planteado por Casany et al (1998), citando a Solé (1987 y 1992), en el que se especifica cómo el lector es eficiente al formular objetivos de lectura; formula y verifica hipótesis, para ello anticipa e infiere; puede representar el significado del texto, ya sea con organizadores gráficos o plasmarlos en una historieta, como es el caso de la secuencia didáctica aplicada.

Por otra parte en la secuencia didáctica también se utilizó la técnica empleada por Cassany et al (1998) estrategia *skim* y *scan*. *Skim* (vistazo) reconocer la estructura del texto, identificar cifras y siglas, leer subtítulos, realizar una lectura no lineal, establecer la idea global del texto y realizar una lectura rápida. La estrategia *scan* (lectura atenta) ubicar la información, buscar información específica, lectura lineal teniendo en cuenta la sintaxis, la puntuación y leer de nuevo en caso de ser necesario.

En la secuencia didáctica, se apropiaron estrategias de enseñanza para abordar el texto informativo como: identificación de ideas principales, dar significado a las palabras según el contexto de la lectura, reconocimiento de hipótesis, dialogar con el texto y ponerlo en práctica a través de la huerta escolar. Así que la docente comprendió que el uso del texto informativo focalizado en temas de interés para los estudiantes estimula la lectura en ellos.

Por otra parte, la lectura de textos en los que los estudiantes podían aportar sus presaberes generó participación masiva frente al grupo, tal como se indica en el diario de campo (Septiembre 11 de 2017)

Inicialmente los estudiantes hablan bastante, pero se debe a que varios de los niños y niñas conocen las respuestas a las preguntas que se les hace acerca de los cultivos, algunos levantan la mano para participar, pero varios prefieren contarles a sus compañeros de puesto acerca de lo que ellos conocen. Hay emoción en ellos al conocer de lo que se está hablando.

Una de las ventajas de los textos en contexto es que cuando se descubre el problema planteado en los textos informativos, se trata de dar solución a través de la huerta escolar, que creó redes de ayuda entre los diferentes equipos de trabajo de los estudiantes. En la huerta vivenciaron lo que leían y se creó un espacio para mejorar la oralidad que en varios de los niños permanecía oculta por la timidez o por miedo al error y la escucha atenta ya que conocieron un poco más de la vida de sus compañeros. Esta situación fue aprovechada por la docente para indagar por la vida familiar de los estudiantes, sus sueños y dificultades, permitiendo de esta manera estrechar vínculos entre el grupo social de aula de clase y maestra.

En las sesiones en que se visitó la huerta y se hizo control manual de maleza alrededor de las plantas, los estudiantes demostraban su habilidad de trabajo en equipo, ya que estaban

pendientes de su trabajo, pero también se encargaban de verificar que los demás compañeros hicieran bien su trabajo, entre ellos se prestaban herramientas, quienes tenían mayor experiencia en los cultivos, se dedicaban a colaborar incluso a otros grupos. Situación que mejoró el sentido de la propia existencia, una de las metas en formación del lenguaje, expuestas en los Estándares básicos de competencias, tal como lo plantea el MEN (2006):

Al poseer el lenguaje un doble valor (subjetivo y social), se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades (p. 23).

A su vez, los estudiantes registraron el análisis del crecimiento de las plantas en fichas de observación, elaboraron comparaciones del lugar y determinaron cómo lentamente un espacio que estaba subutilizado en la institución y que albergaba basura, se transformó en un espacio de vida y fuente de alimento, para estudiantes, familias y para los polinizadores. Tal como lo demuestra la figura 1.



Figura 1. Transformación de un espacio subutilizado a espacio de vida. Junto con ficha de observación.

De esta manera, según Estándares planteados por el MEN (2006) los estudiantes ejercen una ciudadanía responsable, definida como:

Este ejercicio es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con éste y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana (p. 23).

Las acciones pedagógicas implementadas en la investigación desarrollaron en la maestra el propósito de superar la visión reduccionista del uso del libro de texto y guías interminables, para fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes, al respecto el MEN (2006) afirma:

Se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el

desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística (p. 24).

Para terminar, la evaluación es un proceso que debe ayudar al estudiante a aprender, pero que también es un indicador de la didáctica empleada para acercar al estudiante al conocimiento. La evaluación permitió replantear estrategias de enseñanza, materiales que debían llevarse a la clase. En concordancia, según Cassany, et al (1998), “La evaluación es la parte del proceso de aprendizaje que comporta la recogida sistemática y organizada de información y su interpretación, de manera que permita modificar, reconducir el proceso educativo, corregir sus errores y desviaciones” (p. 74).

4.3 Sistematización de la práctica pedagógica en torno a la propuesta de intervención

Para analizar los datos más representativos durante la aplicación de la secuencia didáctica, se trianguló la información, teniendo en cuenta tres elementos empleados en la investigación: el primer instrumento referido a los resultados de matrices de valoración, teniendo en cuenta que se establecen criterios acordados con los estudiantes para ser evaluados y que este instrumento es de carácter cualitativo en el que se analizó la información obtenida después de la elaboración de cada actividad de los estudiantes, además según Manríquez (2012) citando a Conde y Pozuelo (2007) este instrumento “proporciona orientaciones para interpretar los resultados de una evaluación” (p. 364).

El segundo instrumento es el diario de campo. En él se recolectaron las observaciones de la docente justo después de terminar la clase. El diario otorgó la posibilidad de registrar observaciones, notas e ideas para la investigación, analizar acciones y tomar decisiones con respecto a los procesos que debían ser mejorados dentro de la planeación de la secuencia

didáctica. Al respecto de este instrumento, Latorre (2003) afirma: “como registro es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (p. 60).

El tercer instrumento corresponde al portafolio de aprendizaje. Este instrumento brindó la posibilidad al docente de hacer comentarios y registrar avances a cada uno de los grupos, estos a su vez revisaron sus actividades, hicieron correcciones en caso de ser necesario y evaluaron su desempeño. La posibilidad de mejora autoevaluación y aprendizaje fue constante.

4.3.1 Lectura comprensiva literal texto uno

Al presentar el texto, “El incierto futuro de las gramíneas”, a los estudiantes se indaga por sus presaberes, y se muestran entusiasmados, pues varios conocen sobre el tema, el mundo circundante de los estudiantes es llevado al aula de clase, ellos elaboran una lectura skim (rápida) reconocen siglas y preguntan por ellas, algunas cifras presentes en el texto y la palabra más llamativa (gramíneas) pero cuando deben desarrollar las actividades durante la lectura, los resultados no son los esperados.

En la gráfica de la figura 2 los rangos fueron establecidos en porcentaje. Si el grupo cumplió con el indicador se le adjudicó el 20% si cumplió de forma parcial 10% y si no cumplió 0%. De tal forma que, de cinco grupos de la muestra, en nivel literal se evidencia que el 100% cumplen con los indicadores de búsqueda de información, el 60% (2 grupos cumplen con el indicador, 2 grupos lo hacen de forma parcial) buscan el significado de palabras desconocidas que mejor se adecúa al texto y sólo el 40% (2 grupos) remplazan la palabra desconocida por un sinónimo.

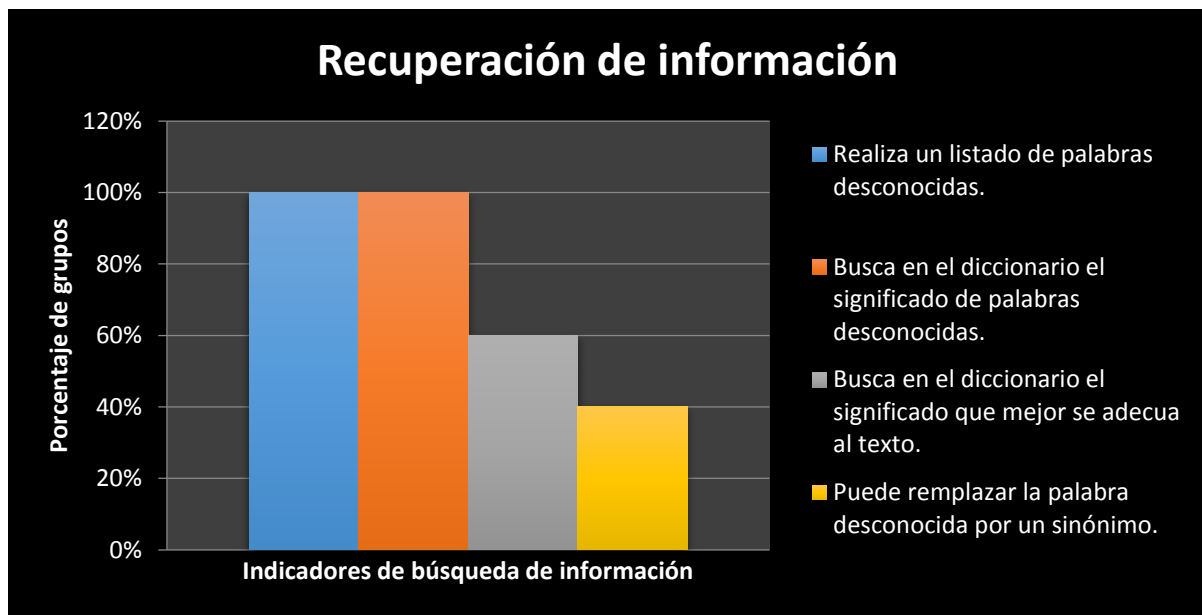


Figura 2. Gráfica de resultados de recuperación de información

La interpretación de esta situación puede ser entendida ya que para los estudiantes no fue significativo hallar las acepciones de palabras desconocidas, cuando no reconocían la palabra avanzaban en la lectura sin ningún reparo en su nivel lexical, situación que no ayudó a ampliar su vocabulario, tal como se evidencia en el diario de campo (Septiembre 11 de 2017) *“Los estudiantes no están acostumbrados a hacer uso del diccionario y les parece que no es importante comprender el significado de las palabras que desconocen, prefieren pasarlas por alto y continuar la lectura”*

En la lectura *scan* (atenta) los estudiantes se encontraban animados con la lectura ya que, sus presaberes se ponían en juego dentro del texto, pero perdieron interés cuando se les pidió encerrar categorías gramaticales y subrayar las oraciones gramaticales que constituían cada párrafo, ya que no recordaban qué era una categoría gramatical y no lograron identificar oraciones y para ellos no significaba un reto. Ante tal situación, la docente tomó la decisión de: *“iniciar actividades de reconocimiento de categorías gramaticales. En hojas iris se escriben*

palabras de la primera oración del párrafo. Los estudiantes organizan la oración pegándola en la ventana. Después identifican palabras dentro de la oración que indican sustantivos y las despegan para pegarlas formando un listado. Hacen lo mismo con los verbos. Rearman la oración. Identifican sujeto y predicado” (Diario de campo, 20 de septiembre de 2017)

Esta actividad promovió el aprendizaje de los estudiantes, ya que representaba para los grupos un reto, competían entre ellos para saber quiénes lo hacían de manera satisfactoria, requirió movimiento, interacción entre ellos para ponerse de acuerdo sobre la organización gramatical de la oración. El trabajo en equipo les permite replantear conocimientos previos, aprender y solucionar problemas, tal como se evidencia en la figura 3. Además, el modelado de la primera oración gramatical les permite identificar las demás oraciones en cada párrafo.

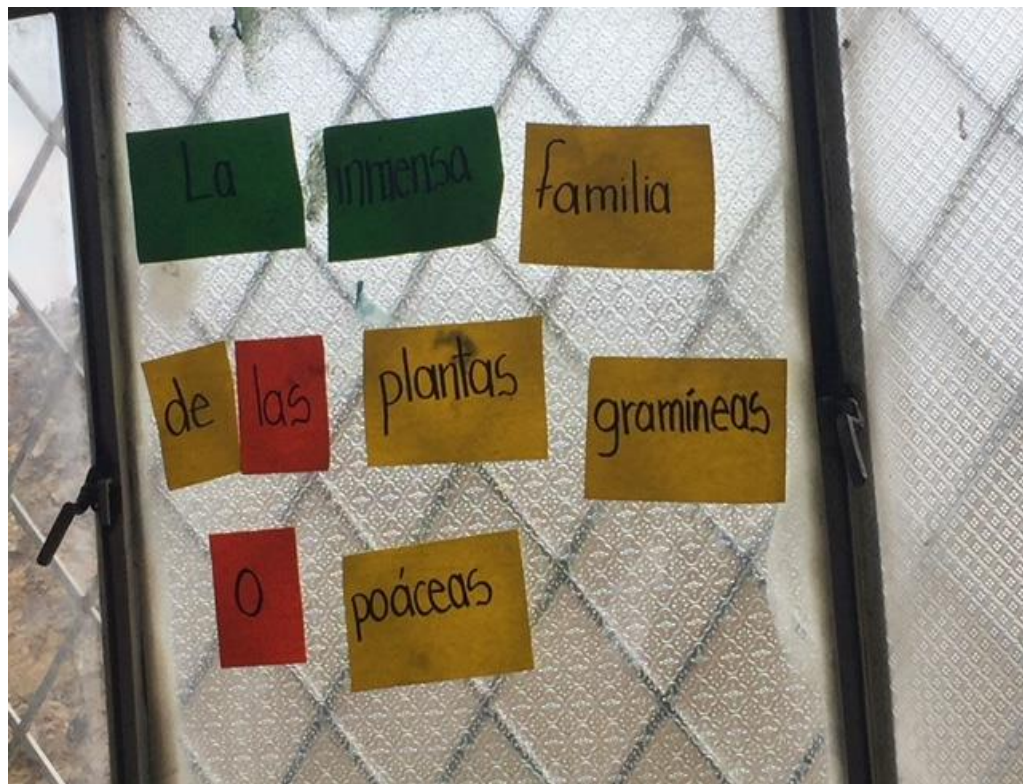


Figura 3. Identificación de categorías gramaticales y construcción de oración gramatical.

4.3.2 Lectura comprensiva inferencial texto uno

En este nivel, se pidió a los grupos identificar los párrafos que constituían el texto, hallar la idea principal y a partir de ese ejercicio elaborar un mapa conceptual, pero solo dos grupos escriben textualmente la idea principal de cada párrafo y tan solo uno logra elaborar un mapa conceptual, pese a que todos los grupos recibieron ejemplos de este organizador gráfico.

Los resultados no fueron positivos, pues los estudiantes encontraban que todo era importante en el texto, lo subrayaban indiscriminadamente y cuando se les pedía escribir la idea principal de cada párrafo, transcribían el párrafo completo. Tal situación dificultó el proceso de elaboración de mapa conceptual. En este organizador gráfico querían agregar toda la información ya que resumir, abstraer palabras clave, identificar la oración principal fue para ellos complejo.

Teniendo en cuenta el planteamiento de Arzola (1996), citando a (Meyer 1975 y 1982, Bartlett 1979, Carrell 1985, Pharis y Liberto 1989): “En este sentido, es conveniente que el lector aprenda a utilizar títulos, subtítulos, ilustraciones y palabras clave, para determinar el patrón retórico del texto que lee” (p.152).

De tal forma que se inició la lectura guiada con cada grupo teniendo en cuenta el siguiente procedimiento: Se pidió a los estudiantes que observaran la ilustración, enseguida la relacionaron con la palabra gramíneas. Se les pidió que leyeron nuevamente el título y confirmaron su relación entre ilustración y texto. Leyeron el lead de la noticia, “Cultivos de cereales y pastos están seriamente amenazados por el cambio climático”, es en este momento cuando afirman que el cambio climático afecta los cultivos, expresión clave a lo largo de todo el texto.

Para identificar la idea principal en cada párrafo, la docente hizo preguntas como: ¿De qué o de quién habla el párrafo? ¿Cuál oración gramatical consideran que es la más importante en el párrafo? ¿Qué título le darían a cada párrafo? Con estos elementos analizados, los grupos

iniciaron su comprensión del patrón retórico del texto (definición, comparación y ejemplificación).

Una vez comprendida la organización retórica del texto, era determinante enseñar a los estudiantes acerca de cómo emplear la información obtenida en organizadores gráficos para comprender el texto. De tal forma que la decisión que tomó la maestra fue elaborar un mapa conceptual, entre estudiantes y docente. Para modelar este organizador gráfico se utilizó la pantalla didáctica interactiva en la aplicación Cmap Tools. Como se evidencia en la figura 4.

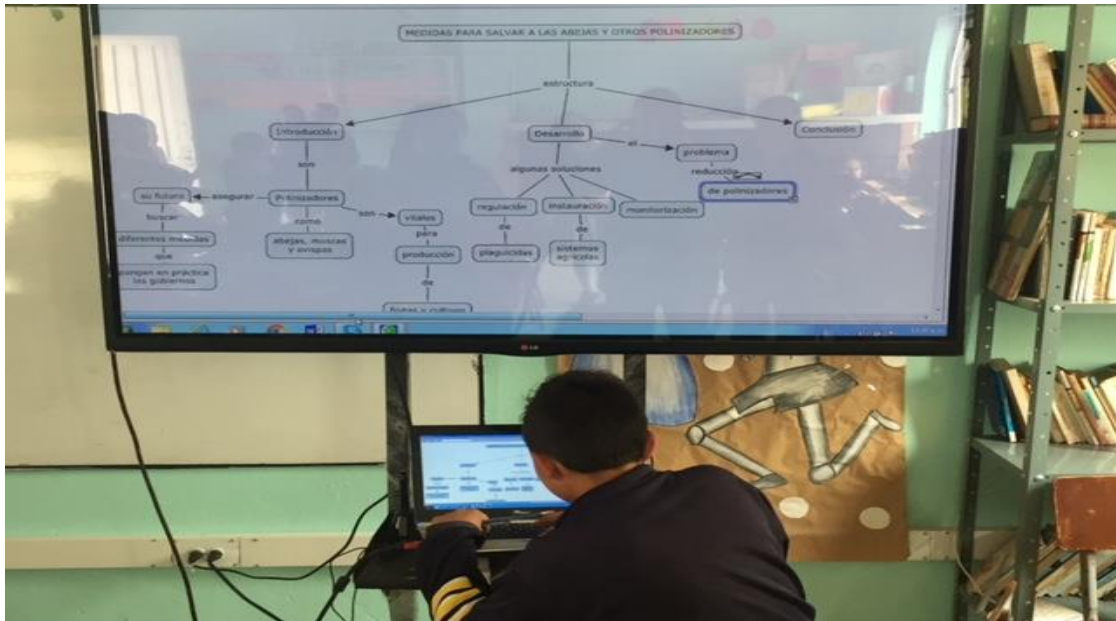


Figura 4. Mapa conceptual elaborado con todos los estudiantes del curso y modelado por la docente.

La modelación del mapa conceptual a través de esta aplicación en el ordenador, generó en los estudiantes la observación atenta acerca de cómo utilizarla, pero también esquematizaron y apropiaron la información del texto en este organizador gráfico. Identificaron que los mapas conceptuales deben tener un título, emplear conectores para relacionar los conceptos. Para organizar la información regresaban a la lectura, observaban sus apuntes, recordaban ideas

importantes en el texto, se hacían preguntas entre ellos, debatían y llegaron a acuerdos para plasmar su conocimiento en el mapa conceptual. Manríquez (2012) citando a Morira (2002) asevera:

En la medida en que los alumnos utilicen mapas conceptuales para integrar, reconciliar, y diferenciar conceptos; en la medida en que usen esta técnica para analizar artículos, textos, capítulos de libros, novelas, experimentos de laboratorio y otros materiales educativos del currículum, estarán usando el mapeamiento conceptual como un recurso de aprendizaje (p. 363).

El mapa conceptual como herramienta de aprendizaje, permite generar la situación hipotética acerca de: *“Si se tuviera una huerta en el colegio qué gramíneas se podrían sembrar. Los estudiantes revisaron el texto y determinaron que del listado expuesto allí sobre las gramíneas “Maíz, arroz, sorgo, trigo, caña de azúcar, avena” lo más acertado era el maíz, pues también lo asocian con su entorno y las condiciones climáticas del municipio”* (Diario de campo, 29 de septiembre de 2017). Esta situación hipotética los animó a proponer la implementación de una huerta escolar. Con la docente llegan al acuerdo de buscar espacios para llevar a cabo la propuesta y relacionar el texto con el trabajo de campo.

Además, para fortalecer en los estudiantes ideas que ya habían identificado dentro del texto y lograr interpretar (hallar el significado de la lectura) de ideas perdidas dentro del mapa conceptual, desarrollaron un organizador gráfico denominado mapa araña. Para ello, asignaron un título a cada párrafo con la pregunta *¿De qué habla el párrafo?* les permitió rastrear las ideas principales de cada párrafo y ordenarlas en el organizador gráfico de araña. Evidenciado en la figura 5.

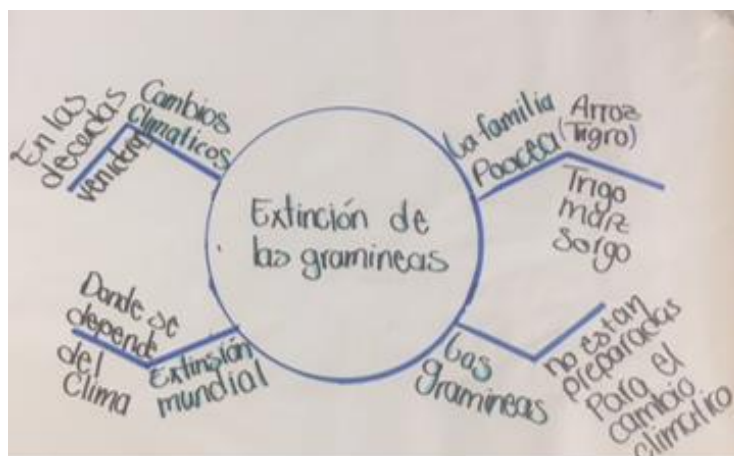


Figura 5. Esquema de araña. Elaborado por G3

Según Arzola (1996), citando a Jones, Pierce & Hunter (1989), “Cuando los estudiantes representan gráficamente los textos que leen, entienden mejor cuáles son las ideas principales, cómo están relacionadas entre sí y qué puntos no están claros” (p.153). Para el caso reseñado en la figura anterior, demuestra cómo los estudiantes rastrearon las ideas principales y las relacionaron con la globalidad del texto. Tal como se afirma según diario de campo. *“En este organizador todos los grupos lograron clasificar la información del texto y mejorar su comprensión lectora. Empezaron a hacerse preguntas y entre los grupos las resolvían”* (Octubre 2 de 2017).

Este organizador gráfico puso a prueba al estudiante, ya que debía hallar las ideas principales para escribirlas sobre la primera parte de la pata de la araña y las ideas secundarias fueron escritas en la segunda sección de la pata de la araña. Su conocimiento sobre el tema a través de la lectura, los llevó a inferir y a resolver preguntas como la que formuló una de las estudiantes: *“Profe o sea que ¿con el cambio climático se van a acabar las gramíneas? ¿Y entonces que vamos a comer?”* (Octubre 2 de 2017). Cuando la pregunta fue trasladada a los estudiantes, ellos participaron con sus apreciaciones sobre posibles soluciones que podrían generarse en los

cultivos, como el caso de los invernaderos donde se cultiva la flor. Además dicha pregunta también generó la reflexión de la docente: *“El cambio climático requiere que el conocimiento de la tierra no se pierda, es necesario generar amor por la naturaleza y enseñar acerca de cómo producir alimentos para mitigar de alguna manera el impacto ambiental sobre el planeta”* (Octubre 2 de 2017) iniciando así el trabajo de huerta escolar.

4.3.3 Lectura comprensiva intertextual texto uno

Para este nivel los estudiantes observaron el video y escucharon la canción “La Siembra” del grupo Rialengo *“El observar un video animado y escuchar la canción, motiva a los estudiantes a cantar los estribillos de los coros, llevan el ritmo musical de la canción con sus manos y los pupitres, el aparente desorden que se origina, prepara el ambiente de aula y disposición de los estudiantes para establecer comparaciones entre un texto lírico y el texto informativo”* (Diario de campo, 13 de octubre de 2017).

Dicha preparación potenció en los estudiantes sentimientos acerca de lo que es el trabajo en el campo, identificaron los valores sociales y culturales del municipio y la importancia que tienen los cultivadores para la humanidad, tal como afirma uno de los estudiantes *“Esa canción dice lo que pasa acá en el pueblo cuando se recoge lo que se cultiva, porque se tienen que levantar muy temprano, en la primera parte de la canción dice que le dan el amor al campo poniendo la semilla y cuidan lo que hace florecer la vida, claro porque aguantarse la calor y cuando llueve es muy difícil y nosotros algunas veces desperdiciamos la comida”* (Diario de campo, 13 de octubre de 2017).

La música y la letra de la canción animaron a los estudiantes para establecer comparaciones textuales. Un cuadro comparativo previamente esquematizado, ayudó a que los estudiantes clasificaran los patrones retóricos de los dos textos como: definir, contrastar, ejemplificar y

concluir. Escribieron las diferencias y semejanzas en aspectos como: primero enumeraron cuál es la estructura del texto informativo y determinaron la estructura del texto lírico, reconocieron diferentes estructuras textuales. Segundo identificaron las personas que intervenían en la noticia y en la canción, cuando se indagaba sobre sus percepciones decían que sentían la canción más familiar, más cercana a ellos.

Pero cuando se preguntaba de forma verbal por los lugares explícitos en cada texto afirmaron que esos lugares generaban en ellos preocupación, ya que praderas y pastizales, campo y pueblo eran lugares que estaban en todo el mundo. Para los estudiantes fue menos complejo encontrar el tema de la canción que el del texto informativo (trabajado en los niveles anteriores de lectura), debido a la ambientación, disfrutar de la música y el lenguaje menos especializado empleado en el texto lírico, lo que lleva a la docente a reflexionar acerca de trabajar las diferentes inteligencias múltiples, de esta manera determinaron sus conclusiones y hallaron la relación entre el texto lírico y el informativo, evidenciado en la figura 6.

GRUPO NUMERO Grupo 4.	
Noticia	Canción
Estructura del texto: Título, lead, introducción, desarrollo y conclusión.	Estructura del texto: Esta escrita por estrofas y coros.
Personas: humanidad expertos.	Personas: Familia.
Lugares: Praderas y pastizales.	Lugares: campo, pueblo.
Tema: Que se están extinguiendo los gramíneos.	Tema: Que están cuidando al campo.
Palabras importantes: sorgo, cortacorte, decaído, extinguir.	Palabras importantes: cuidado, cariño, siembra, herencia.
Responde: ¿Cuál es la relación entre la noticia y la canción? que en la canción dice sobre el cuidado de los plantos y en la noticia habla sobre el peligro de extinción.	

Figura 6. Relación intertextual entre texto informativo y texto lírico.

Este esquema les permitió a los estudiantes sistematizar y contrastar la información entre los dos textos, hallar semejanzas y diferencias. La socialización de sus hallazgos les otorga la oportunidad para contar sus reflexiones sobre el cuidado del medio ambiente y cómo podían poner en práctica su aprendizaje en la huerta escolar, pues no querían que en Bojacá se extinguieran las gramíneas.

4.3.4 Lectura comprensiva literal texto dos

En este nivel de lectura se indagó por los presaberes de los estudiantes. Se desarrolló la lectura *skim* y se fijaron los objetivos de lectura. Leyeron el título y el *lead* de la noticia, se formuló la pregunta ¿Por qué crees que el animal protagonista es noticia? Al respecto en el diario de campo se registra: “*Se atreven a hacer hipótesis sobre lo que puede pasar en la lectura. Tan solo con el título y el lead o encabezado*” (octubre 18 de 2017). Todos los grupos formularon sus hipótesis, cuatro de los cinco grupos se anticiparon al texto de forma correcta, una de las evidencias se plasma en la figura 7. Los buenos resultados en este nivel se deben a que la lectura *skim* fue efectiva, la motivación hacia a lectura también influyó, pues sabían que después de este tipo de lectura, observarían un video de cinco minutos de “Bee movie”.

Los estudiantes del G5, elaboraron su hipótesis y anticipación, pero también relacionaron el contexto en el que viven, ya que unos meses atrás, antes de la actividad, en el municipio habían instalado torres de energía de alta tensión. Nótese su afirmación textual al respecto

Las abejas estas en vía de estision porque las tores que están costruido en las montañas las matan o las des ubican a las abejas po reso tenemos que no matarlas porque ellas polinisas las flores y les da vida a las pantas y poreso cuidelas. (Portafolio de actividades, 18 de octubre de 2017).

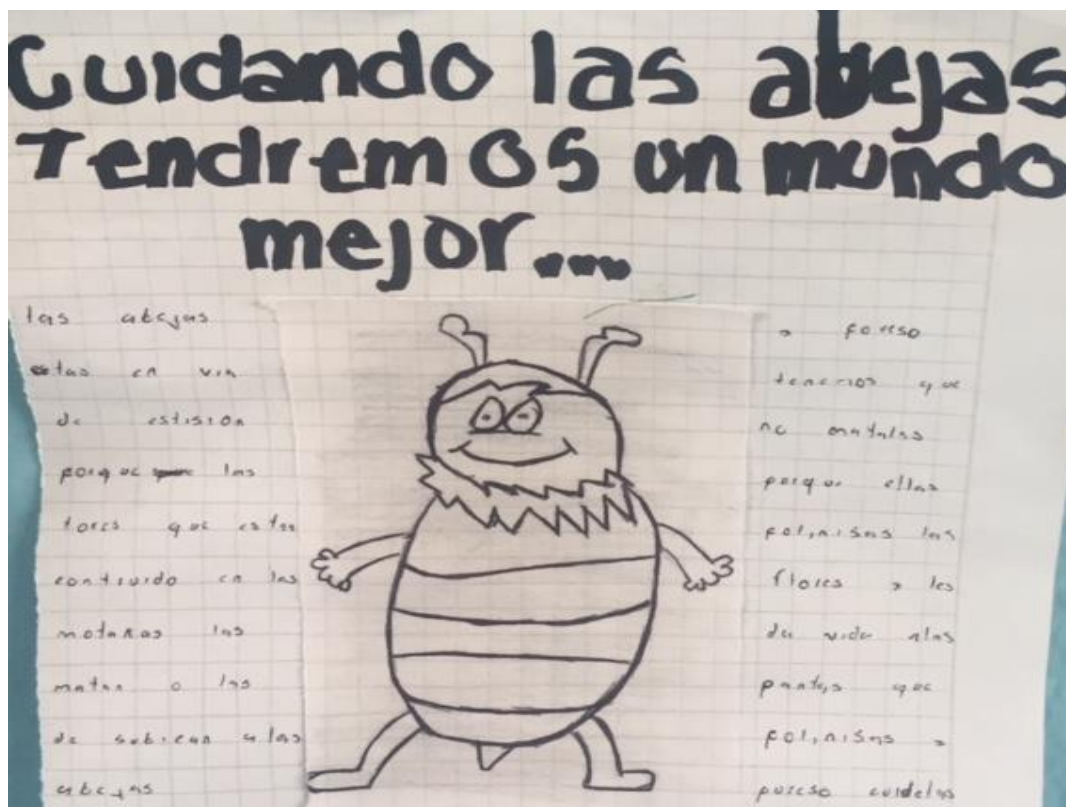


Figura 7. Dibujo del animal protagonista, con su hipótesis y anticipación sobre el texto. G5

4.3.5 Lectura comprensiva inferencial texto dos

Para la lectura número dos “Medidas para salvar a las abejas y otros polinizadores”. Los estudiantes tuvieron clara la importancia de reconocer el significado de las palabras desconocidas, su tendencia era buscar la información en el diccionario, pero se les dijo que no podían emplear el diccionario y tratarían de dar los significados solo con la lectura. Se escucharon quejas, y varios se opusieron al principio ya que consideraban que no podían pasar por alto los términos, pues asumieron que esas palabras eran importantes para comprender el texto.

De esta manera se inició con la lectura *scan*, recuperaron información implícita en el texto y establecieron relaciones entre palabras a través de campos semánticos. Para tal fin se planteó el

juego del investigador, un juego lingüístico que permitió ampliar el léxico en los estudiantes, en él, cada grupo escribió sus palabras desconocidas en el signo de interrogación, sin ayuda del diccionario, en las lupas escribían sinónimos o palabras que pudiesen remplazar los términos desconocidos (figura 8).

Inicialmente en esta actividad, los estudiantes se sintieron desorientados, pues no comprendían cómo remplazar las palabras. Cuando la docente detectó esta situación pasó por cada grupo y modeló la lectura de la oración gramatical o el párrafo completo para encontrar pistas que les ayudaron en la búsqueda de palabras que podían remplazar el término por el que indagaban. Así comprendieron cómo debían encontrar las palabras restantes. De esta manera la actividad se desarrolló de forma satisfactoria, pues para los estudiantes fue más sencillo.

El juego para los estudiantes aumentó su proceso cognitivo, ya que se constituyó en una actividad de aprendizaje situado para ellos. Tal como lo afirma un estudiante del G4, según lo registrado en el diario de campo (25 de octubre de 2017) *“Profe, fue muy chévere el juego porque era como jugar a las adivinanzas hasta encontrar la palabra correcta para remplazar la que estábamos buscando”*.

Los resultados satisfactorios de esta actividad de aprendizaje situado, se evidenciaron en el esquema de la figura 8 y llevados a la práctica en una de las visitas que se hizo a la huerta escolar, ya que varios de los términos empleados en el texto o sus sinónimos fueron empleados en las conversaciones o explicaciones que ellos hacían sobre la huerta. Se hizo parte de su lenguaje empleado en la cotidianidad de la huerta escolar palabras tales como: declive, pesticidas, plaguicidas y tóxico.

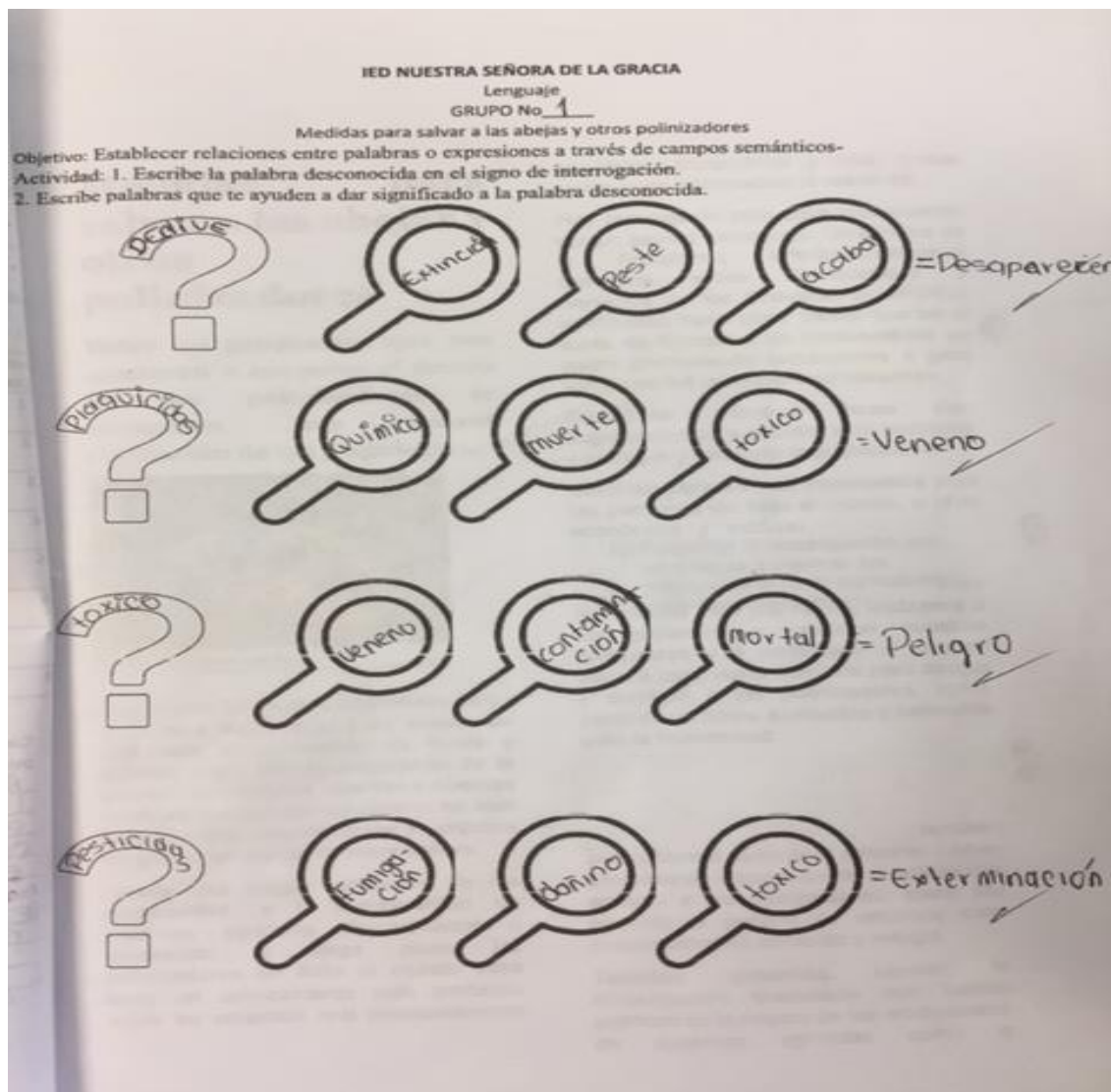


Figura 8. Campos semánticos. Remplazo de palabras por sinónimos. Elaborada por G1.

Por otra parte, los estudiantes debían crear una obra de títeres, cuyo objetivo era, según Cassany, et al (1998) representar el significado del texto o traducir la noticia (convertir el texto empleando sus propias palabras) para ello con la ayuda de sus padres elaboraron títeres y crearon diálogos para contar la noticia con sus propias palabras. En la figura 9 se evidencia el trabajo de los estudiantes con títeres y teatrinos. Esta actividad generó en los estudiantes la tranquilidad de

enfrentarse a un público y contar el tema expuesto en el texto informativo de forma diferente a como estaba planteada en el texto.



Figura 9. Teatrinos y títeres elaborados por los grupos G3, G4 y G5 para representar el significado del texto o traducir la noticia.

Esta actividad generó en los estudiantes el fortalecimiento de trabajo en equipo, se promovió una actividad social real, apropiaron su cultura ya que en los diálogos de las obras de títeres se reflejó el trabajo que realizan los campesinos de su municipio, pero también se evidenció el uso de las palabras claves dentro del texto entre ellas (declive, pesticidas, plaguicidas y tóxico) situación que demostró la apropiación de estos términos trabajados en la actividad anterior. En las obras de títeres también hicieron afirmaciones acerca de no usar pesticidas ni plaguicidas en la huerta escolar y cobra vida la expresión agricultura limpia y orgánica, que es llevada a la práctica dentro de la huerta escolar. Los estudiantes hicieron consultas acerca de las plantas que se podían cultivar para atraer a las abejas y ayudarlas en su proceso de polinización. Así que se hizo un listado en el tablero y se escogieron las plantas que se adaptaran a la huerta escolar, pero sobre todo al clima. Entre ellas se decidió cultivar menta, cebolla, orégano, brócoli, cilantro y para hacer una deliciosa ensalada lechuga. La consulta les permitió aprender que las flores con sus aromas y colores atraían a las abejas. Cuando las plantas

dieron su flor la observación les permitió determinar que las abejas se sienten más atraídas por el color amarillo y el blanco.

4.3.6 Lectura comprensiva intertextual texto dos

En este nivel, los estudiantes rastrearon en el texto palabras como problema, causa, solución, reducción y declive, así que entre todos los estudiantes del curso, se hizo nuevamente la lectura con la variable de ser lectura guiada por la docente. Se hicieron pausas al terminar cada párrafo para que los estudiantes hicieran sus comentarios, se les pidió resaltar oraciones, recortar y pegar fragmentos que indicaban problema y solución, los acomodaron en un cuadro y por último escribieron un problema, sus causas y soluciones, tal como lo evidencia la figura 10.

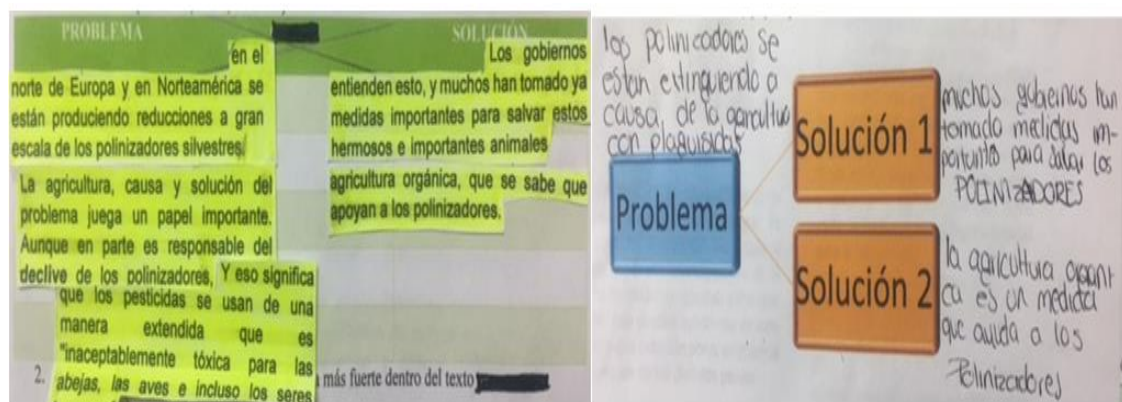


Figura 10. Deconstrucción del texto para identificar el problema y la solución planteado en el texto. Elaborado por G4.

En esta figura se observa cómo para los estudiantes fue claro y práctico encontrar que el problema era el declive de los polinizadores y las causas la agricultura y el uso de plaguicidas. Este objetivo se cumple gracias a que el texto que se empleó les aportó a los estudiantes conocimientos que ponían en práctica en la huerta escolar y la comprensión del mundo circundante de la vida cotidiana.

De tal forma que cuando se hablaba con los estudiantes sobre el tema en las clases siguientes, tenían claro cuál era el problema y las soluciones. En el ejemplo solo se tomaron dos soluciones, pero a medida que se avanzaba en la implementación de la secuencia, los estudiantes hallaron más soluciones que fueron implementadas en la huerta escolar.

La actividad descrita anteriormente fue el preámbulo para elaborar una historieta. Los primeros intentos por desarrollarla, no cumplieron con las condiciones necesarias para que este tipo de texto contara el problema y la solución, de tal forma que entre estudiantes y docente se elaboró una matriz de evaluación, que les permitió a los estudiantes determinar si la historieta inicial era correcta o le faltaban algunos elementos para cumplir el objetivo.



Figura 11. Historieta que no cumple con los aspectos de monitoreo necesarios, junto a la matriz de evaluación

En la historieta de la figura 11, se observa cómo los estudiantes construyen un diálogo pero no da cuenta del problema y la solución planteado en la lectura. Ellos mismos se fijan en que el signo de puntuación que emplean no era adecuado en ese lugar de la oración y afirman que no

debieron dejar todo el texto de los diálogos en mayúscula porque eso significaba que estaban gritando. A su vez en la matriz de evaluación el grupo determina que el problema no es claro en la historieta y tampoco expresan la solución. Después de elaborar la matriz de evaluación todas las historietas cambian ya que permitió observar, corregir, verificar y publicar sus historietas, verificaron sus hipótesis planteadas al inicio de la lectura y extrapolaron el texto, es decir, se aplicó el conocimiento (figura 12).

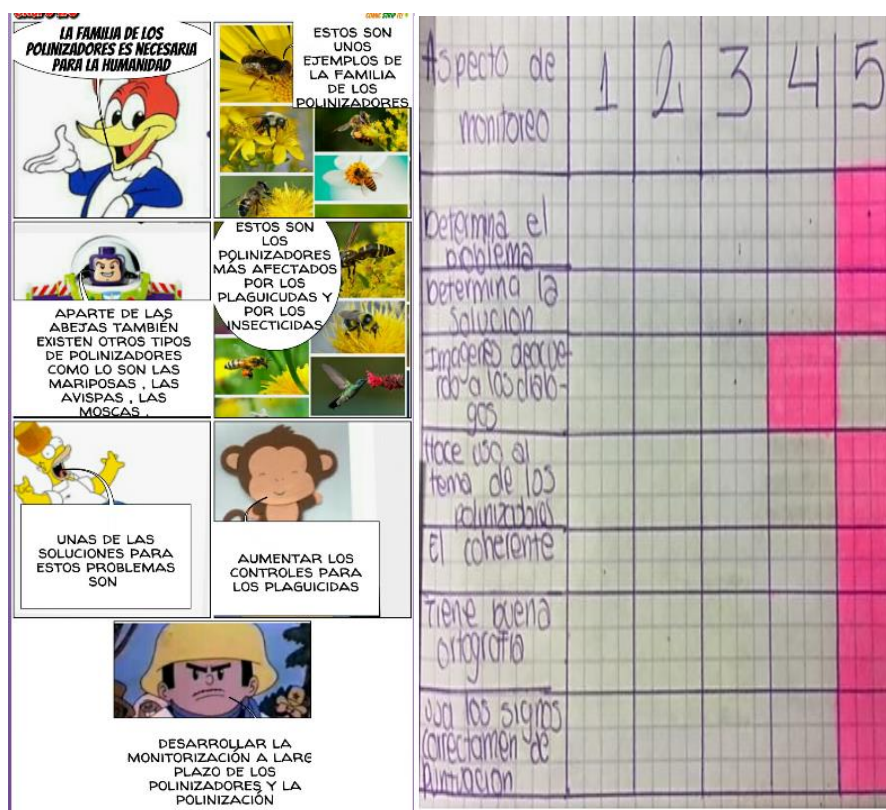


Figura 12. Historieta que cumple con los indicadores pertinentes. Elaborada por G4.

Ya que los estudiantes han plasmado el problema con lo polinizadores dentro de las tiras cómicas hacen reflexiones acerca de los pesticidas que se usan en los cultivos y que afectan la salud de las abejas y otros polinizadores, pero también la de los seres humanos, por lo que insistieron en no emplear ninguna sustancia química como abonos, pesticidas, plaguicidas o

herbicidas que sean nocivas para el medio ambiente, para las plantas o la salud de los seres humanos.

4.4 Conclusiones y recomendaciones

La implementación de la secuencia didáctica favoreció la lectura comprensiva en los estudiantes a través de la técnica *skim* y *scan*, apoyada en el modelo didáctico interactivo de la lectura. A su vez el uso del texto informativo mejoró secuencialmente la comprensión lectora, ya que, a lo largo de la investigación con la aplicación de la secuencia didáctica, el estudiante estuvo motivado a traducir, interpretar y extrapolar textos informativos.

Por otra parte esta tipología textual ayudó a estudiantes y a la docente a establecer la lectura como medio de aprendizaje, enriquecer vocabulario, explicar situaciones, comprender la postura del autor, inferir y resolver problemas. Emplear otro tipo de textos diferentes al narrativo, ayuda en la exploración del mundo circundante del estudiante.

Además, el trabajo de campo en la implementación de la huerta escolar. Fue de gran ayuda, pues los estudiantes pusieron en práctica el conocimiento que les transmitía el texto informativo leído en la secuencia didáctica. En consecuencia, la lectura del texto informativo centrado en el contexto de los estudiantes, ayudó a mejorar las habilidades básicas de hablar, escuchar, escribir y leer.

Así mismo el uso de organizadores gráficos ayudó a comprender la globalidad del texto, inferir, buscar información implícita y explícita. Le permitió al lector indagar por lo que sabía y explorar dentro de la lectura lo que aún no era claro para él. Estos organizadores hacen que la lectura sea divertida, no deben seguir renglón a renglón o palabra a palabra la lectura. Los

organizadores gráficos le permitieron al lector hacer un *skim* y un *scan* de lo leído, evocaron e hicieron uso de la memoria a corto y largo plazo.

Gracias a la planeación se alcanzaron los objetivos propuestos, pues a partir de ella se identificaron fortalezas, aspectos a mejorar y estrategias que se deben replantear cuando el docente siente vacíos procedimentales, conceptuales o actitudinales. De tal forma que la planeación atada a textos que interesen a los estudiantes, mejora el ambiente de aula, genera buena disposición para abordar la lectura de textos y vehicula el aprendizaje.

Dichas estrategias implementadas durante el proceso de la investigación, fortalecieron la lectura puesto que el aula de clase se transformó en un espacio de interacción social entre estudiantes, docente y los autores de los textos que circularon en la clase.

Para culminar, se determina que la lectura no es un montón de letras que mantienen al estudiante sentado en su escritorio, por el contrario, un buen texto debe producir interacción social, algarabía, risas, comentarios, comparaciones y contrastaciones. Para ello, el docente debe estar atento frente a los indicios de comprensión de sus estudiantes.

También, se sugiere emplear secuencias didácticas que utilicen técnicas de lectura como la propuesta por Solé (1987), citada por Cassany (1998), con el modelo de lectura interactivo, pues actividades antes, durante y después de la lectura les permite a los estudiantes aventurarse a establecer hipótesis, conjeturar e inferir para desarrollar macro y microhabilidades lectoras.

Se exhorta a los maestros a buscar textos diferentes al narrativo, otras tipologías textuales y adecuadas a su edad, despiertan el interés de sus estudiantes, al igual que generar actividades que representen retos para ellos. Se recomienda al maestro asociar los textos con trabajo de campo que requiera cambiar los ambientes de aprendizaje y poner en práctica lo que se lee.

Con respecto a cómo organizar la información después de la lectura, se aconseja emplear diferentes organizadores gráficos, pues permitirá a los estudiantes sintetizar, jerarquizar y organizar información.

Por otra parte y teniendo en cuenta que constantemente los seres humanos buscan crear grupos sociales e interactuar en ellos, los docentes deben observar esta realidad y generar espacios en los que se creen comunidades de aprendizaje. Claro ejemplo de ello dentro de la investigación se dio al formar equipos de parcelas. Estos equipos se apropiaron de sus pequeños grupos sociales, en los que interactuaron con otros grupos y generaron conocimiento a partir del intercambio de saberes. Según la cognición situada planteada por Díaz (2003) y citando a Dewey (1997) quien plantea el aprendizaje experiencial. Plantean:

Aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas (p. 8).

Además se sugiere relacionar al estudiante de forma agradable con la lectura a través de los niveles de literal, inferencial e intertextual. Para ello se pueden explorar diferentes tipos de actividades que involucren estrategias de comprensión lectora.

Por último, se recomienda a los docentes hacer una planeación detallada de sus clases, teniendo en cuenta que debe conocer a sus estudiantes, sus gustos, la forma en la que aprenden pero sobre todo, permitiendo que sean sus estudiantes el centro del proceso académico.

Capítulo 5 Recomendaciones

En el marco de las intervenciones realizadas en la institución por parte de los docentes que cursaron la maestría en Profundización de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, se plantea una proyección institucional que pretende aportar en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de la institución educativa.

5.1 Justificación de la proyección individual

A partir del análisis de los resultados de las pruebas Saber 9°, años 2015 y 2016 en el área de lenguaje, se evidencia una disminución de aprendizajes con respecto a la comprensión de texto. Para contrarrestar este efecto, se propone una serie de actividades con los estudiantes objeto de la investigación que ahora se encuentran en grado séptimo, que pretenden favorecer y mejorar el análisis e interpretación textual.

Durante el segundo semestre año 2018 se propondrá trabajar con un proyecto de aula, en el que se involucrarán los estudiantes de grado séptimo grupo 4. Para ello se diseñó la implementación del proyecto “Alas para soñar”, este proyecto surge en respuesta a la implementación de la investigación “Pretextos para leer textos”.

Una de las preocupaciones de los estudiantes estaba centraba en qué se iba a hacer con el terreno que ellos habían recuperado como hábitat de abejas y otros polinizadores y al que habían dedicado varias horas de trabajo. De tal forma que desde la creación del proyecto, se propondrá trabajar desde la formación del lenguaje, teniendo en cuenta que tal como se afirma en los estándares de lenguaje MEN (2006)

De igual manera, la formación en lenguaje implica propiciar situaciones en donde tengan cabida los procesos de producción y comprensión implicados en la actividad lingüística.

Podemos hablar entonces de la producción y la comprensión oral, la comprensión y la

producción escrita, así como la producción y la comprensión de los demás sistemas s ígnicos, atendiendo al principio que plantea que el ser humano constantemente está interactuando con significados, ya sea en calidad de productor (emisor) o de intérprete (receptor) de estos (p. 28).

5.2 Plan de acción individual

El objetivo del plan de acción está centrado en retomar el aprendizaje significativo, llevando al aula el modelo pedagógico de la institución Holístico transformador. Aplicar estrategias didácticas para la comprensión lectora a partir del proyecto “Alas para soñar”. Que estimulará la competencia comunicativa al hablar, leer, comprender y escribir.

5.3 Cronograma

Tabla 1

Proyección de cronograma de actividades 2018-2020

Fecha	Actividad	Descripción
Segundo semestre año 2018.	Planteamiento del proyecto de aula “Alas para soñar”.	Continuar con estrategias didácticas para el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora.
Segundo semestre año 2018.	Implementar el proyecto involucrando directamente al maestro de ciencias naturales, para trabajar de forma transversalizada.	La implementación del proyecto permitirá: Mejorar ambiente de aula, transversalizar otras asignaturas, aprender haciendo, emplear diferentes tipologías textuales y fortalecer la competencia comunicativa.
Año lectivo 2019 y 2020	Continuar creando proyectos de aula que ayuden en el aprendizaje de los estudiantes.	El proyecto de aula permite otorgar a los estudiantes herramientas que ayudarán en el proceso de enseñanza aprendizaje.

5.4 Justificación de la proyección colectiva

Al realizar el análisis de los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, años 2015 y 2016, se logró evidenciar en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales una disminución del nivel en los aprendizajes evaluados, fruto de este análisis, se propuso una serie de intervenciones cuyo objetivo se centró en mejorar el componente de análisis e interpretación textual.

La intervención de los maestrantes se realizó en primaria y secundaria, teniendo en cuenta el desarrollo de estrategias alineadas con la competencia comunicativa. Desde ciencias naturales la investigación estuvo dirigida a estudiantes de primaria multigrado con la temática de mezclas desde un enfoque experimental y aplicado al texto instructivo.

Para el caso de matemáticas, la intervención en grado séptimo fue basada en caracterizar las representaciones bidimensionales y tridimensionales por medio de habilidades visuales, comunicativas de razonamiento y en grado décimo la intervención fue sobre las representaciones semióticas en la solución de triángulos oblicuángulos, empleando los textos expositivos.

Por último, lenguaje en grado tercero trabajó el organizador gráfico donde se involucró el texto expositivo en contexto; en grado cuarto la intervención “Contando mi vida: la escritura como medio de comunicación”, centró su trabajo en la producción textual con la elaboración de una autobiografía y en grado sexto con “Pretextos para leer textos” se emplearon diferentes estrategias de comprensión lectora donde el protagonista fue la comprensión del texto informativo aplicado a la huerta escolar.

En el transcurso de las intervenciones producto del proceso de maestría, a partir de la profundización de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales cobró relevancia el uso de estrategias didácticas llevadas al aula de clase para mejorar los procesos de enseñanza

aprendizaje y contribuir a desarrollar las habilidades cognitivas que deben alcanzar los estudiantes de acuerdo a la edad y al grado en el que se encuentren.

5.5 Plan de acción colectiva

El objetivo del plan de acción está centrado en orientar algunos procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las propuestas de intervención, mejorar el clima institucional y consolidar una comunidad de aprendizaje pedagógico, es por ello que se deben brindar espacios para el enriquecimiento de las prácticas de aula a través de las experiencias significativas de los docentes.

De acuerdo a lo anterior, es necesario retomar el propósito del modelo pedagógico holístico transformador, según Iafrancesco (2011), quien establece:

Formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral del proceso y dimensiones, para que construya el conocimiento con aprendizajes autónomos y significativos y transforme su realidad socio-cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica, curricular, administrativa y evaluativa (p. 24).

En este sentido, es oportuno realizar reuniones periódicas con los docentes de la institución para articular el desarrollo de competencias en todas las áreas que se llevarán a cabo en varias sesiones. Estas sesiones son: café pedagógico, socialización de las investigaciones, allí los docentes compartirán un espacio propicio para socializar los resultados de las investigaciones.

Tertulia cuéntame que te cuento, se realizarán diálogos de experiencias significativas de docentes quienes podrán socializarlas y replicar en las demás áreas y grados. Juego y aprendo se realizarán talleres lúdicos y juegos interactivos con un fin pedagógico. Puentes de comunicación

se realizarán diálogos sobre ambiente institucional, Reflexiono sobre la evaluación se retroalimentará sobre el uso de la evaluación formativa, plantear actividades didácticas de evaluación formativa.

Lo anterior es significativo, ya que por medio de estas reuniones de comunidades de aprendizaje pedagógico se promueve el trabajo articulado entre áreas, debido a que este es un recurso para la alineación institucional, al desarrollar el proceso de aprendizaje, según Díez & Flecha (2010):

Una clave del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje es el principio de transformación. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico son de orientación profundamente transformadora. Mientras las concepciones del aprendizaje de orientación adaptadora han supuesto que en aquellos casos de estudiantes con bajos niveles de conocimiento se haya adaptado el currículum a esos niveles, el aprendizaje dialógico, en línea con la psicología vygotskiana (Vygotsky, 1979) y con la teoría crítica (Freire, 2003), transforma el contexto, incluyendo el currículum, para potenciar máximos aprendizajes para todos (p. 12).

Por tanto, las estrategias estarán encaminadas a potenciar las áreas de intervención, mediante diferentes actividades correspondientes a la práctica de aula de los docentes y estas serán socializadas en un periódico o revista propuesta por las directivas de la institución.

5.6 Cronograma

Tabla 2

Cronograma de actividades, planeación institucional

Fecha	Actividad	Descripción	Objetivos	Metas	Responsables
Semana institución al octubre 2018	Café pedagógico o Socialización de la intervención	Dar a conocer a la comunidad educativa las investigaciones y sus resultados. A través de bases informativas y exposición tipo poster.	Socializar resultados de las investigaciones a fin de dar a conocer hallazgos desde la práctica educativa.	Socializar al 90% de los compañeros cada una de las investigaciones	Nury Guzmán
Noviembre 2018 Abril 2019 Agosto de 2019	Tertulia cuéntame que te cuento	Diálogo de experiencias significativas de docentes de la institución.	Proponer diálogos pedagógicos a partir de experiencias significativas desde el que hacer docente.	Involucrar al 60% de los compañeros para que a través de diálogos pedagógicos den a conocer sus experiencias significativas.	Cristina Escobar
Semana institución al de Enero 2019 Marzo 2019 Agosto 2019	Juego y aprendo	Talleres lúdicos y juegos interactivos con un fin pedagógico	Brindar espacios de aprendizaje a través de los cuales se puedan socializar estrategias pedagógicas a fin de fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje.	Involucrar al 90% de los compañeros en cada uno de los espacios de aprendizaje.	Flor Sanabria Novoa y Cristiam Peña.

Semana institucion al Enero de 2019 Mayo de 2019 Noviembr e de 2019	Puentes de comunicac ión	Diálogos sobre ambiente institucional	Generar espacios para fortalecer diálogos a fin de mejorar el clima institucional.	Involucrar al 95% de los compañeros en los diálogos sobre ambiente institucional.	Á ngela Perilla
Semana institucion al junio de 2019	Reflexiono sobre la evaluación	Actividades didácticas de evaluación formativa.	Profundizar junto con los compañeros en el conocimiento de la evaluación formativa.	Involucrar al 95% de los compañeros en cada una de las actividades didácticas sobre evaluación formativa.	John Jairo Gómez

Referencias

- Arzola, M. (1996). Los organizadores gráficos y la comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera. *Lenguas Modernas* (23) Universidad de Chile. Recuperado de [file:///D:/Bibliotecas/Downloads/45549-1-160866-1-10-20170420%20\(1\).pdf](file:///D:/Bibliotecas/Downloads/45549-1-160866-1-10-20170420%20(1).pdf)
- Assman, H. (2002). Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid, España: Narcea.
- Cassany, D., Luna, G., & Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. 4a Ed. España: Imprimeix.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas sobre la lectura contemporánea. Barcelona, España: Anagrama
- Colado, P. (s.f). El incierto futuro de las gramíneas. *Revista Muy interesante*. Recuperado de <http://www.muyinteresante.es/naturaleza/articulo/el-incierto-futuro-de-las-gramineas-101475137723>
- Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. 5 (2), 2, 3, 4
- Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Guzmán, R. Varela, L. y Arce, H. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.

Iafrancesco, G. (2011). Modelo pedagógico holístico transformador: fundamentos, dimensiones, programas y proyectos en la escuela transformadora. Ed CORIPET, Bogotá.

Institución Educativa Departamental Nuestra Señora de la Gracia. (2015). Proyecto Educativo Institucional. Bojacá.

Manríquez-Pantoja, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? Revista Estudios pedagógicos, 38(1), 366.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Graó.

Lomas, C. (2006). Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas. Colombia: Magisterio.

Mateus, G. Santiago, A. Castillo, M & Rodríguez, L. (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. 36, 130.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). Derechos básicos de Aprendizaje, Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). Estándares básicos de aprendizaje, Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1998). Lineamientos de lenguaje, Imprenta Nacional de Colombia.

Posner, G. (2005). Análisis de currículo. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.

Santiago, A. Castillo, M. y Mateus, G. (2014). Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en la metacognición. Bogotá, Colombia: Alejandría serie pedagógica.

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. Signos. Teoría y práctica de la educación. En Lomas

Carlos (compilador), Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) (p. 199). Bogotá:

Magisterio.

Sánchez, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes.

Bogotá: Ministerio de Educación General: Cerlalc-Unesco.

Anexos

Anexo 1. Evaluación realizada grado sexto año 2015

LEE ATENTAMENTE:

En el principio, tras la formación del cielo y de la tierra, tres dioses se crearon a sí mismos y se escondieron en el cielo. Entre éste y la tierra, apareció algo con aspecto de un brote de junco, y de él nacieron dos dioses, que también se escondieron.

Otros siete dioses nacieron de la misma manera, y los últimos se llamaron Izanagi e Izanami, deidades encargados por los demás dioses de formar las islas japonesas.

Izanagi e Izanami hundieron la jabalina adornada con piedras preciosas en el mar inferior, la agitaron y al sacarla, las gotas que de ella resbalaban formaron la isla de Onokoro. Con el tiempo, Izanagi concibió todas las islas que forman el Japón, creando, además, dioses para embellecer las islas, y después hicieron dioses del viento, de los árboles, de los ríos y de las montañas, con los que su obra quedó completa.

El último dios nacido de Izanami fue el dios del fuego, cuyo alumbramiento produjo tan graves quemaduras, que la diosa murió. Y todavía, mientras moría, nacieron más dioses.

Izanagi estaba tan furioso que le cortó la cabeza al dios del fuego, pero las gotas de sangre que cayeron a la tierra dieron vida a nuevas deidades.

1. El título que mejor se ajusta al texto anterior es:

- a. El más allá.
- b. La Llorona.
- c. El nacimiento de Japón.
- d. El nacimiento del dios del fuego.

2. El texto leído se encuentran escrito en:

- a. Versos.
 - b. Párrafos.
 - c. Capítulos.
 - d. Asaltos.
3. El texto anterior es de carácter:

- a. Periodístico.
- b. Informativo.
- c. Lírico.
- d. Narrativo.

4. Las palabras subrayadas en el texto son:

- a. Derivadas.
- b. Monosílabas.
- c. Primitivas.
- d. Esdrújulas.

5. Al separar por sílabas la palabra jabalina. Lo correcto es:

- a. J-a-b-a-l-i-n-a
- b. Jab-alin-a
- c. Ja-ba-lin-a
- d. Ja-ba-li-na

6. La palabra isla, puede generar el grupo de las siguientes palabras primitivas:

- a. Istmo, Ícaro, iscama
- b. Islote, isleño, isla, islense
- c. Islar, instalar, Ismenia.
- d. Isleño, islandés, islita, islote

7. las palabras “murió, quedó, transformación” son palabras

- a. graves o llanas.
- b. Agudas.
- c. Graves.
- d. Bisílabas.

8. Por el contenido del texto, se puede afirmar que el relato leído pertenece a la mitología:

- a. Colombiana.

- | | | | |
|----------------|------------------------|-----------|-----------------------|
| b. | China. | c. | Cuento. |
| c. | Japonesa. | d. | Leyenda. |
| d. | Grecolatina. | a. | Izanagi e Izunami son |
| 9. | El contenido del texto | hermanos. | |
| indica que es: | | b. | Izanagi e Izunami son |
| a. | Fábula. | dioses. | |
| b. | Mito. | | |

Anexo 2. Resultado Pruebas Saber 9 2015



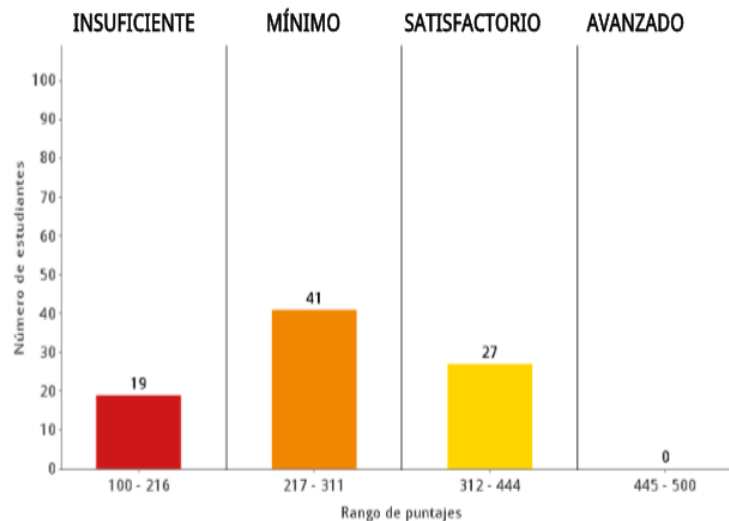
Establecimiento educativo: INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE LA
Código DANE: 125099000101

Fecha de actualización de datos: jueves 16 de junio 2016

Resultados para el año: 2015

Resultados de noveno grado en el área de lenguaje

Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, noveno grado



Anexo 3. Resultado Pruebas Saber 9 2016

 **saber 3,5,7 y 9**

 **MINEDUCACIÓN**

 **mejor saber**

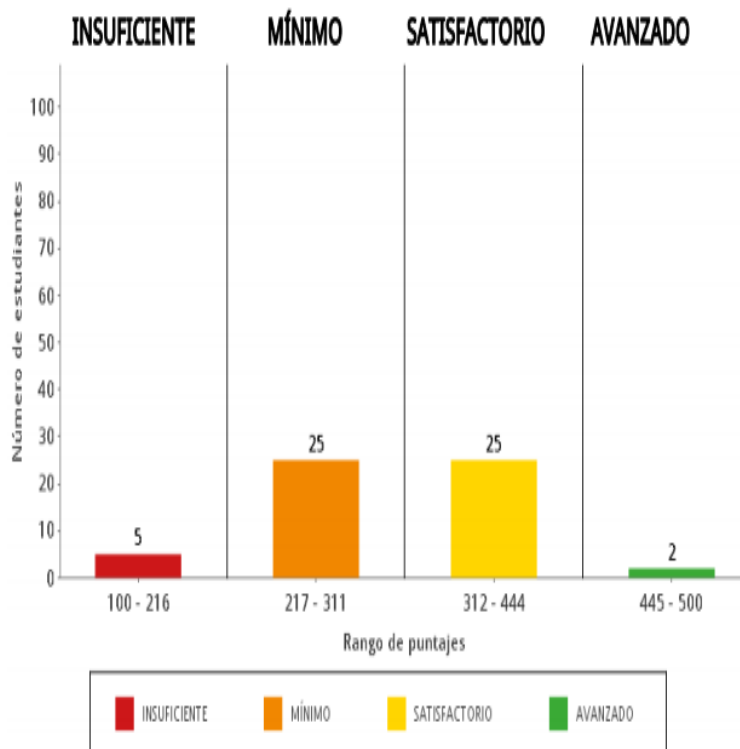
 **TODOS POR UN NUEVO PAÍS**
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Establecimiento educativo: INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE LA
Código DANE: 125099000101

Fecha de actualización de datos: viernes 31 de marzo 2017
Resultados para el año: 2016

Resultados de noveno grado en el área de lenguaje

Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje, noveno grado



Anexo 4. Encuesta a docentes sobre percepción nivel de lectura de los estudiantes

IED NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA IED NUESTRA SEÑORA DE LA GRACIA
ENCUESTA DOCENTES

Agradezco de antemano sus respuestas a la siguiente encuesta, desde su perspectiva como docente.

Área: _____ Asignatura: _____

1. Si evaluara la comprensión lectora de sus estudiantes, diría que el nivel de desempeño es:

Alto _____ Medio _____ Bajo _____

2. Cree usted que es necesario implementar un proyecto que otorgue a los estudiantes herramientas de comprensión lectora.

SI _____ NO _____

3. ¿Por qué considera que es necesario que sus estudiantes comprendan lo que leen?

4. ¿Sus estudiantes comprenden la idea central del texto?

Si _____ No _____

5. ¿Sus estudiantes comprenden la organización y estructura de un texto?

Si _____ No _____

6. ¿Sus estudiantes categorizan y clasifican información?

Si _____ No _____

7. ¿Sus estudiantes puede inferir información en un texto?

Si _____ No _____

8. ¿Los estudiantes anticipan información del texto?

Si _____ No _____

9. ¿Es fácil para sus estudiantes ser crítico frente a los textos que leen en clase?

Si _____ No _____

Anexo 5. Encuesta a estudiantes para conocer su nivel de comprensión lectora.

IED Nuestra Señora de la Gracia

Encuesta estudiantes grado sexto

Apreciado estudiante:

La presente encuesta busca conocer cómo se siente usted cuando debe enfrentar la lectura de diferentes tipos de textos. Por favor no escriba su nombre y trate de ser lo más sincero posible. Marque con una X donde considere la manera en que usted realiza las actividades de lectura

Tema de monitoreo	Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil
Identifica los personajes principales y secundarios en una narración.				
Reconoce los lugares que se emplean en la narración.				
Comprende qué sucede dentro de una narración.				
Reconoce la estructura de inicio, nudo y desenlace en una narración.				
Identifica un texto informativo.				
Reconoce la estructura de un texto informativo.				
Identifica de qué le habla una noticia fácilmente.				
Conoce fácilmente el significado de palabras desconocidas leyendo el párrafo completo.				
Cuando lee una noticia puede contarla a otra persona.				
Reconoce cuál es la intencionalidad del texto.				
Al leer el texto informativo puede dar opiniones diferentes respecto al tema planteado en el texto.				

Anexo 6. Planeación de Secuencia didáctica

Tabla 2

Secuencia didáctica

Sesión 1		
Sesión de exploración		
Conocimientos previos Lectura texto escrito. Lectura de imágenes. Vocabulario desconocida. Búsqueda de significados con ayuda del diccionario.	Conocimientos nuevos Lectura global del texto. Señalan título y lead o encabezado. Identifican los párrafos del texto.	Aplicación de aprendizajes Comparación de otros textos expositivos. Identifican la silueta de esos textos expositivos.
Sesión desarrollo		
Conocimientos previos Elaboración de oraciones gramaticales, según el texto, en hojas iris. Identificar oraciones en cada párrafo. Señalar sujeto y predicado reconocer categorías gramaticales (sustantivo, verbo y adjetivo)	Conocimientos nuevos Arman y desarman oraciones, pegando y despegando palabras.	Aplicación de aprendizajes Arman y desarman oraciones pegando y despegando el sujeto de la oración y el predicado.
Sesión de aplicación		
Conocimientos previos Leen nuevamente “El incierto futuro de las gramíneas”. Buscan la oración más importante en cada párrafo y subrayan.	Conocimientos nuevos Toman las oraciones de conocimientos previos. Las escriben en hojas iris Pegan la idea principal del párrafo uno en la pared uno. Así lo hacen hasta completar los cuatro párrafos. Leen estas ideas y escriben la idea principal de todo el texto	Aplicación de aprendizajes Ambientación: Lectura de la letra de la canción “La siembra”. Escucharán la canción e iniciarán la actividad de la huerta. Por equipos de huerta. Plantar semillas Por equipos elaborar una secuencia de dibujos y su descripción sobre el trabajo de la huerta. Comparar los textos.
Sesión 2		

Sesión de exploración

Conocimientos previos

Leer solo el título del texto
Elaborar predicciones sobre el texto.
Dibujar el animal que es noticia en el texto.
Escribir bajo el dibujo un pie de fotografía, relacionado con el título.

Conocimientos nuevos

Leer el encabezado del texto.
Elaborar predicciones sobre el texto.
Lectura mental.
Cada equipo escogerá el dibujo y pie de fotografía que más se ajusta a la lectura.

Aplicación de aprendizajes

Buscar oraciones que indiquen el problema, encerrar en un círculo rojo.
Subrayar la causa del problema con verde.
Señalar la solución con amarillo.

Sesión desarrollo

Conocimientos previos

Diseñar una historieta con la aplicación Comic Strip It.
La historieta debe explicar: causas, problema y solución.
Exponer historietas por equipos de parcelas.
Dialogar sobre problemas, causas y soluciones que se evidencian en la historieta.
Intercambiar tablets para revisar ortografía en los diálogos.
Entre ellos escogerán la historieta que cumple con los requerimientos para exponerla al curso.

Conocimientos nuevos.

Observar un fragmento de la película Bee movie.
En equipos desarrollen un cuadro comparativo con semejanzas y diferencias entre el texto y el video.
Basado en el cuadro, elaborar una cartelera con semejanzas, diferencias, problema y tema. Exponer su cuadro comparativo.
Entre todos Determinarán semejanzas y diferencias.

Aplicación de aprendizajes

Cada equipo dialogará acerca de cuál es el problema presentado en la lectura y el problema y en la película.
Identificar en la película cuál es el tema y lo compararán con el tema del texto.
¿Cómo relacionarían el tema del texto y la opinión del autor con la huerta escolar?
Escribir cada conclusión.

Sesión de aplicación

Conocimientos previos

Lectura individual.
Encerrar palabras desconocidas.
En equipos elaborar listado de palabras desconocidas.

Conocimientos nuevos

Comprender el texto desde tres aspectos: traducir (convertir la lectura empleando sus propias palabras), interpretar (hallar el significado de la lectura) y extrapolar el

Aplicación de aprendizajes

De manera individual, los estudiantes elaborarán un mapa conceptual sobre la estructura del texto expositivo, con la aplicación Cmap Tools.

Escribir cada palabra en una plantilla de signo de interrogación.
Buscar en el texto palabras pistas para descubrir el significado de la palabra desconocida. Escribirlas en la plantilla de lupa.
Cada grupo pasará por otros grupos.
Agregar lupas que ayudan a dar significado a la interrogación.
Cada grupo vuelve a su trabajo original y escoge dos palabras que quiera enseñarle a su curso.

Sesión 3

Sesión de exploración

Conocimientos previos

Dialogar con los estudiantes acerca de las plantas que tienen en sus parcelas.

Lluvia de ideas acerca de la información que se necesita para diseñar el formato de fichas de observación en la huerta.

En equipos de parcelas los estudiantes diseñan su formato de ficha de observación en medio pliego de papel periódico y lo exponen al curso.

texto (aplicar el conocimiento).

Por equipos de parcelas de huerta realizarán:

Explica: Realizar un noticiario que explique el tema de la lectura y cómo afecta la huerta escolar.

Cuenta: contar en forma de cuento qué pasaría con la huerta escolar si el problema que se plantea en la lectura persiste.

Representa: Elaborar un sociodrama o títeres que represente lo que le sucederá a todas las huertas del mundo si no se soluciona el problema planteado en la lectura.

Conocimientos nuevos

Visita a la huerta escolar para diligenciar la ficha de observación.

Buscar información sobre una de las plantas que hay en la huerta.

Exponer sobre: los resultados de la consulta (características, crecimiento, cuidados, forma de reproducción)

Aplicación de aprendizajes

Por equipos de parcelas: Revisar la información que tienen.

El producto final será un texto expositivo de clase problema solución, sobre la huerta escolar.

Los estudiantes elaborarán un esquema de la estructura de su futuro texto expositivo.

Sesión desarrollo

Conocimientos previos

Los estudiantes buscarán cuál fue el problema que se generó para crear la huerta escolar y la escribirán en fichas bibliográficas.

Aparte en otra ficha bibliográfica, escribirán cómo se generó la solución.

Intercambio de fichas por grupos de parcelas.

Llegarán a una conclusión y la comunicarán al grupo.

Reservar estas fichas bibliográficas.

Sesión de aplicación

Conocimientos previos

Párrafo de conclusión.

Retomarán las notas iniciales y resaltarán los principales aspectos desarrollados. Emplearán los conectores (así pues, como conclusión, en resumen, en síntesis)

Lectura de las fichas bibliográficas.

Revisión de ortografía.

Correcciones

Conocimientos nuevos.

Contextualizar: por parcelas en fichas bibliográficas escribir la respuesta a las siguientes preguntas: ¿A quién dirigimos el escrito? ¿Con qué propósito vamos a escribir? ¿De qué vamos a hablar?

Conocimientos nuevos.

Edición: Revisarán todas las fichas bibliográficas y escribirán su texto en el formato de texto expositivo que plantearon inicialmente. Intercambio de textos por equipos.

Correcciones con lápiz al texto del otro grupo.

Reescritura. Cada grupo reescribirá su noticia

Revisión final.

Fotografía que acompañe al texto y pie de fotografía.

Título, lead o encabezado.

Revisión final

Aplicación de aprendizajes

Textualización: en fichas bibliográficas escribirán

Párrafo de introducción.

Responden a las preguntas ¿qué? ¿Cómo? y ¿por qué?

Párrafo de desarrollo.

Presenta la explicación del tema y los subtemas con los conectores (porque, es, está compuesto de, se presenta como)

Aplicación de aprendizajes

Elaboración de mural dirigido a toda la comunidad educativa. Con los textos expositivos elaborados por los estudiantes de grado 604.

Anexo 6. Textos informativos (adaptados) aplicados en la secuencia didáctica

Texto 1

El incierto futuro de las gramíneas

Por: Pablo Colado

Cultivos de cereales y pastos están seriamente amenazados por el cambio climático.

Maíz, arroz, sorgo, trigo, caña de azúcar, avena... La inmensa familia de las plantas gramíneas o poáceas (*Poaceae*) aportan aproximadamente la mitad de las calorías que consume la humanidad y son la base de praderas y pastizales, que cubren una cuarta parte del planeta. ¿Qué ocurriría si desaparecieran? No es el argumento de la última película de catástrofes, sino el escenario real que se han planteado investigadores de la Universidad de Arizona, en Estados Unidos. Y la amenaza es tristemente conocida: el calentamiento global.

Los expertos han analizado las condiciones climáticas en las que pueden crecer 236 especies representativas de gramíneas y las han comparado con las perspectivas del calentamiento global de aquí a 2070. Teniendo en cuenta el comportamiento de estos vegetales en el pasado, los científicos norteamericanos han llegado a la conclusión de que no están preparados para adaptarse a la drástica transformación del entorno meteorológico donde crecen; comparativamente, la subida de las temperaturas y la variación en las precipitaciones durante los milenios anteriores fue moderada.

Hasta 20.000 veces más, calculan los autores del estudio, cambiarán sus condiciones climáticas en las décadas venideras. El pronóstico vale tanto para las variedades salvajes como para las agrícolas.

Eso no quiere decir que el trigo o el maíz se extingan en todo el mundo: ocurrirá, conjeturan los científicos de la Universidad de Arizona, en aquellos lugares sin los medios

tecnológicos adecuados, más directamente dependientes del clima. Pero el declive sería generalizado.

El estudio fue publicado en la revista *Royal Society Biology Letter*.

Texto 2

Medidas para salvar a las abejas (y otros polinizadores)

Entre las propuestas que nos ayudarán a asegurar el futuro de los polinizadores se encuentra una mayor regulación de los plaguicidas.

Asegurar el futuro de polinizadores como las abejas, las moscas y las avispas es vital para la producción de frutas y cultivos, y por ello investigadores de la universidad británica de Anglia del Este, apuntan a diversas medidas que pueden ayudarnos en este objetivo y que deberían poner en práctica los gobiernos de los distintos países: desde una mayor regulación de los plaguicidas, a la instauración de sistemas agrícolas diversificados o la monitorización, a largo plazo, de los polinizadores en todo el mundo para tener un conocimiento más profundo sobre su situación real (especialmente en África, Suramérica y Asia, donde existe poca información al respecto).

Hay razones de más para preocuparse por un asunto como este. Un informe de la Plataforma Intergubernamental Científico-Normativa sobre Biodiversidad y Servicios de los Ecosistemas (IPBES) confirmaba hace unos meses que en el norte de Europa y en Norteamérica se están produciendo reducciones a gran escala de los polinizadores silvestres.

Científicos de la universidad de Anglia del Este, dirigidos por la doctora Lynn Dicks –que también participó en el informe de la IPBES–, exponen hasta diez sugerencias para abordar este problema y proteger y asegurar la polinización.

“El informe de la IPBES ha dejado claro que los polinizadores son importantes para las personas de todo el mundo, a nivel económico y cultural. Los gobiernos entienden esto, y muchos han tomado ya medidas sustanciales para salvaguardar estos hermosos e importantes animales. Pero hay mucho más por hacer. Instamos a los gobiernos a examinar nuestras propuestas y a considerar si pueden llevar a cabo estos cambios para apoyar y proteger a los polinizadores, como parte de un futuro sostenible y saludable para la humanidad”, destaca la doctora Dicks.

La agricultura, causa y solución del problema “La agricultura juega un papel importante. Aunque en parte es responsable del declive de los polinizadores, también puede formar parte de la solución. Deben promoverse y apoyarse las prácticas que apoyan a los polinizadores, como por ejemplo la gestión de entornos para proporcionarles alimento y refugio. También debemos centrar la investigación financiada con fondos públicos en la mejora de los rendimientos de sistemas agrícolas como la agricultura orgánica, que se sabe que apoyan a los polinizadores”, añade.

La doctora Dicks también considera que debe ser una prioridad “presionar para elevar los estándares regulatorios de los plaguicidas a nivel internacional. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) lleva muchos años trabajando para desarrollar un código de conducta mundial sobre la gestión de plaguicidas, pero aún hay muchos países que no lo siguen”. Y eso significa que los pesticidas se usan de una manera extendida que es "inaceptablemente tóxica para las abejas, las aves e incluso los seres humanos”.